Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470068
Centre d'intérêt: 140

Laliberté, Jacques.

Faire de l'évaluation institutionnelle / agents de recherche et rédacteurs, Jacques Laliberté, Jacques Des Groseilliers. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1982.
135 p. ; 28 cm.

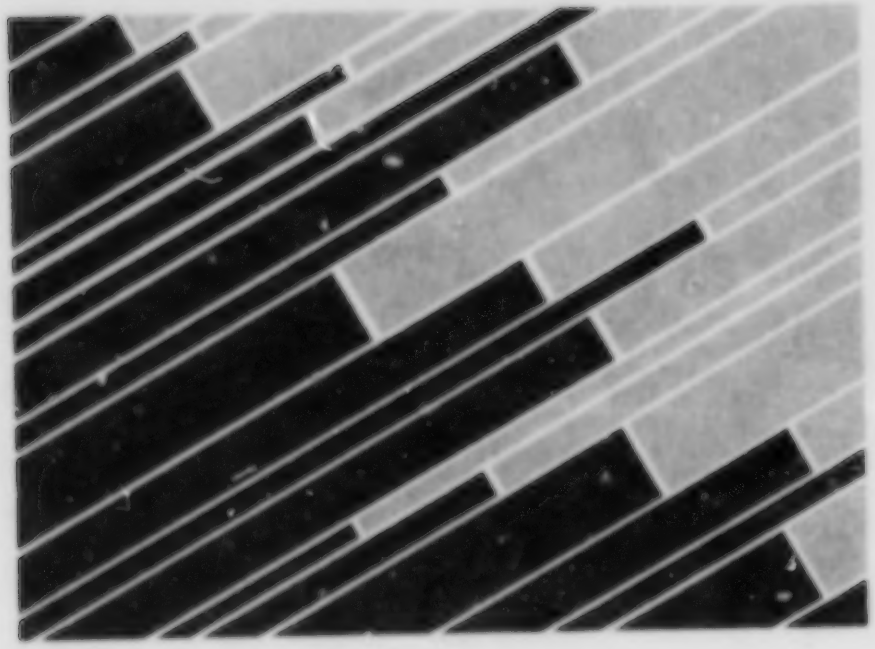
Titre de la couv.: Vers des politiques institutionnelles d'évaluation: rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le Ministère de l'éducation. 4. Faire de l'évaluation institutionnelle. Bibliogr.: p. [95]-122. Glossaire: p. [123]-132.

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Evaluation de l'établissement *Evaluation de programmes *Méthode d'évaluation *Instrument d'analyse *Instrument d'évaluation *Lexique *Collégial (Niveau)

Le dernier tome du rapport final du projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" dresse un portrait de la situation actuelle de l'évaluation dans les collèges. Il propose également une conception de l'évaluation institutionnelle et il aborde concrètement la question de l'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation et de plans d'évaluation. Une bibliographie sélective annotée (quelque cinquante titres de langue anglaise ou française généralement postérieurs à 1975) et un lexique complètent le tout.

Type de document: F
Notice(s) connexe(s): 8470065, 8470066, 8470067, 8470069

Faire de l'évaluation institutionnelle



Rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le ministère de l'éducation

Fédération des cégeps, **Automne 1982**

EDUQ 8470068

Faire de l'évaluation institutionnelle

Agents de recherche et rédacteurs:

Jacques Laliberté
Jacques Des Groseilliers

Comité d'orientation:

René Aubry, d.s.p., Collège de Sherbrooke
Jean-Marie Bergman, d.g., Collège Régional Champlain
Jean-Paul Broudehoux, Direction générale de l'enseignement collégial
Yvon Caouette, s.g., Collège de Hauterive
Louise Chené, d., S.D.C., Fédération des cégeps
Claude De Lorimier, d.s.p., Collège de Montmorency
Jacques Des Groseilliers, agent de recherche
Guy Hébert, Direction générale de la planification
Jacques Laliberté, agent de recherche principal
Jeanne LeRoux, cons. en aff. éducatives, Fédération des cégeps
Jacques Vézina, d.g., Collège de Jonquière

Responsabilité du comité d'orientation:
Louise Chené
Coordination de la recherche:
Jeanne LeRoux
Secrétariat:
Rollande Turcotte

REMERCIEMENTS

Oeuvre de collaboration, le projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" n'aurait pu se réaliser sans la participation des collèges qui ont répondu au questionnaire de l'inventaire et qui nous ont fait parvenir des documents touchant les entreprises d'analyse et d'évaluation réalisées chez eux. Nous remercions tous les répondants locaux et ceux qui ont collaboré avec eux pour nous aider à réaliser l'inventaire.

Merci aussi à monsieur Gérard Rochais qui a rédigé la grande majorité des fiches des deux répertoires.

Monsieur Wilfrid Gariépy et madame Luce Goerlach-Seers ont contribué à la rédaction du document Démarches en évaluation. Ce document a bénéficié des réactions de madame Luce Goerlach-Seers, de monsieur Charles R. Bélanger, du Bureau de recherche institutionnelle de l'Université de Montréal, de monsieur Wilfrid Gariépy, du Collège Bois-de-Boulogne, de monsieur Denis Lefebvre, alors au Collège de Rosemont, de monsieur Marc-André Nadeau, de l'Université Laval et de messieurs Gabriel Aubin, Louis Gadbois et Paul-Emile Gingras, du C.A.D.R.E.

Au cours du projet, l'équipe de recherche a rencontré les directeurs généraux, les directeurs des services pédagogiques des collèges, les membres du comité sur l'évaluation du personnel de la commission des affaires de relations de travail et des ressources humaines et un certain nombre de personnes dans cinq collèges du réseau. Ces rencontres ont permis à l'équipe de recherche de mieux percevoir la situation de

l'évaluation dans le réseau des collèges. A cet égard, nous remercions particulièrement madame Hélène Gaudet-Chandler qui a réalisé à l'intention du comité d'orientation et de l'équipe de recherche une étude sur les conventions collectives et l'établissement de politiques institutionnelles d'évaluation.

Nous remercions madame Nicole Brodeur, Monsieur Denis Lefebvre et monsieur William Lee qui ont fait partie du comité d'orientation au début du projet.

Nous remercions enfin monsieur Jean-Paul Broudehoux pour l'attention constante et efficace qu'il a toujours apportée au projet.

PRÉSENTATION

En vertu de la Loi 24 et conformément au mandat de la commission d'évaluation du Conseil des Collèges, les collèges devront bientôt se doter de politiques institutionnelles d'évaluation. C'est pour répondre à cette obligation que l'assemblée générale de la Fédération des cégeps décidait, en octobre 1979, d'utiliser collectivement les sommes disponibles pour l'évaluation en vue:

- d'effectuer un certain nombre de travaux préalables à la réalisation des orientations et des objectifs qui seront définis;
- de déterminer les ressources dont les collèges ont besoin pour s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'évaluation institutionnelle;
- de faire des recommandations appropriées sur les suites à donner.

Le projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" est né de cette résolution et ses travaux se sont échelonnés entre l'automne 80 et l'automne 82.

Le rapport final se compose de quatre documents qui se veulent autant d'outils pour les collèges qui devront se doter de politiques institutionnelles d'évaluation.

Le premier tome, Inventaire des pratiques d'analyse et d'évaluation, en plus de décrire l'organisation de l'inventaire, en analyse les résultats de façon descriptive, puis de façon interprétative.

Le deuxième tome, Répertoires d'entreprises et d'instruments, se présente sous forme de fiches-synthèses décrivant un certain nombre d'entreprises d'analyse et d'évaluation et un certain nombre d'instruments utilisés à ces fins. Les répertoires sont issus de l'inventaire et le texte du premier tome permet de mieux les situer.

Le troisième tome, Démarches en évaluation, offre un panorama des principaux courants et des principaux auteurs, tant en évaluation de programmes (de formation ou d'activités) qu'en évaluation globale. Cette revue de littérature sert de base à une recherche de dénominateurs communs et à la proposition d'une démarche-type en évaluation.

Le dernier tome, Faire de l'évaluation institutionnelle, livre un portrait de la situation actuelle de l'évaluation dans les collèges, propose une conception de l'évaluation institutionnelle et aborde concrètement l'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation et de plans d'évaluation.

Ces documents sont des outils. L'Inventaire, les Répertoires et la première partie de Faire de l'évaluation permettront de saisir ce qu'est actuellement la situation de l'évaluation dans les collèges et quelle expertise a pu se développer dans le réseau. Les Démarches en évaluation offrent des éléments d'ordre conceptuel, des modèles et des processus permettant de faire de l'évaluation; certains objets particuliers des Répertoires pourront apporter leur éclairage à cet égard. Faire de l'évaluation, dans son ensemble, propose enfin des éléments pour les actions qui devront être entreprises dans le prolongement de la Loi 24.

A partir de cet ensemble de matériaux, les collèges pourront, nous l'espérons, se doter de plans et de politiques réalistes en même temps que conformes à leur contexte particulier et à leur personnalité propre.

FAIRE DE L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

TABLE DES MATIÈRES

page

NOTRE PERCEPTION DE LA SITUATION OU COMMENT SE POSE LA QUESTION DE L'EVALUATION DANS LES COLLEGES..... 1

1. Présentation..... 3
2. Réactions et prises de positions..... 4
3. Problèmes et interrogations..... 7
4. Points d'appui et occasions favorables..... 19
5. Conclusion..... 20

UNE CONCEPTION DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE..... 23

1. Présentation..... 25
2. Mise en relation de différentes significations. 26
3. Principaux éléments constituant le concept d'évaluation institutionnelle..... 28
4. Définition de l'évaluation institutionnelle.... 40
5. Corollaires de la définition..... 40
6. Conclusion..... 48

SE DOTER D'UNE POLITIQUE D'EVALUATION..... 51

1. Présentation..... 53
2. Agir et se donner une politique..... 53
3. Se donner une politique et agir..... 56
4. Codifier les pratiques actuelles..... 57

page

SE DOTER D'UN PLAN D'EVALUATION..... 59

1. Présentation..... 61
2. Démarche proposée..... 62
3. Commentaires touchant la mise en oeuvre d'un plan..... 72

CONSIDERATIONS POUR L'ACTION..... 75

1. Présentation..... 77
2. Signification de l'institutionnalisation de l'évaluation..... 77
3. Evaluation fonctionnelle et institutionnalisation de l'évaluation..... 80
4. Engagement et leadership nécessaire..... 81
5. Facteurs organisationnels..... 82
6. Concernant la méthodologie..... 84
7. A propos du financement..... 87
8. En guise de conclusion..... 88

PROLONGEMENTS DU PROJET..... 91

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE..... 95

LEXIQUE..... 123

SIGLES..... 133

NOTRE PERCEPTION DE LA SITUATION
OU COMMENT SE POSE LA QUESTION
DE L'ÉVALUATION DANS LES COLLÈGES

1— PRÉSENTATION

1.1 Dans les quelques pages qui suivent, nous allons présenter des éléments de la problématique relative à l'évaluation institutionnelle dans le réseau des collèges. Ces propos expriment la perception de l'équipe de recherche et du comité d'orientation du projet "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation".

1.2 Cette perception est fondée sur des observations et des réflexions émanant de plusieurs sources:

- documentation transmise dans le cadre de l'inventaire des pratiques locales d'évaluation ou d'analyse institutionnelle;
- documents publics traitant spécifiquement ou incidemment de la question et permettant de connaître la position de certains groupes ou organismes directement concernés par l'évaluation institutionnelle;
- série de rencontres avec les répondants locaux du projet, les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques;
- série de cinq rencontres dans des collèges du réseau pour analyser plus en profondeur certaines expériences vécues dans ces cinq collèges; ces rencontres nous ont permis d'échanger avec des cadres, des professionnels non enseignants et quelques professeurs;
- échanges de vues entre les membres du comité d'orientation.

1.3 Les matériaux que nous avons recueillis sont de différents ordres: il y a des faits, des perceptions, des interrogations, des problèmes, des prises de position, des pistes pour l'action... Nous nous sommes efforcés de les décoder à partir de deux angles d'interprétation:

a) les contraintes, obstacles, entraves: en somme ce qui joue contre l'implantation de l'évaluation institutionnelle ou qui la rend difficile;

b) les points d'appui, les occasions favorables, les réalisations, c'est-à-dire ce qui est de nature à faciliter la mise en oeuvre de l'évaluation institutionnelle.

1.4 Nous regrouperons nos constatations autour de trois points principaux:

a) réactions et prises de position;

b) problèmes et interrogations;

c) points d'appui et occasions favorables.

2- RÉACTIONS ET PRISES DE POSITIONS

2.1 On parle explicitement d'évaluation

C'est là le premier fait qui nous paraît devoir être signalé. La promulgation de la Loi 24 et l'action de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges mettent la question de l'évaluation à l'ordre du jour dans les collèges. On en discute ouvertement et spécifiquement. On se sent convié à prendre officiellement position et à agir. Et nous souscrivons à cette affirmation de la Commission d'évaluation: "La Commission d'évaluation est d'avis qu'on ne doit pas chercher à faire l'économie d'une réflexion sur l'évaluation, sa portée, ses retombées utiles, ses risques, ses difficultés, ses déviations possibles et ses coûts. Il ne suffira pas d'affirmer que l'évaluation est une bonne chose pour que toutes les instances s'y consacrent comme à la première des priorités". ("Rôle et règles d'action", avril 1981, p. 2).

2.2 On résiste à l'évaluation et on a de vives appréhensions

2.2.1 L'évaluation apparaît menaçante pour les personnes:

à travers l'évaluation des programmes, des services, des activités, les individus craignent d'être remis en cause et de perdre leur poste — surtout en ces temps où la conjoncture économique est plus que difficile et où l'on astreint les organismes publics et parapublics à gérer la décroissance. Aucune catégorie de personnel ne se sent à l'abri des coupures de poste. Aussi l'insécurité qu'engendre presque toujours l'évaluation — même dans les meilleures conditions — s'en trouve-t-elle accrue dans pareille conjoncture.

2.2.2 Les syndicats de professeurs s'opposent en principe et en pratique à l'évaluation institutionnelle, qu'ils qualifient volontiers d'évaluation patronale:

L'institutionnalisation de l'évaluation à travers tout le réseau et dans chacun des collèges leur apparaît comme:

- une menace pour la liberté académique et une entreprise de nivellement ou d'uniformisation idéologique;
- une atteinte à l'autonomie départementale et une remise en cause des acquis de la convention collective;
- la mise en oeuvre d'un contrôle systématique et hiérarchisé à travers tout le réseau, contrôle qui toucherait jusqu'à l'acte pédagogique de l'enseignant et aurait pour effet de décourager l'innovation pédagogique;
- une volonté de rationaliser et de rentabiliser l'enseignement et d'adapter la main-d'oeuvre aux nouvelles exigences du marché du travail (1).

---

(1) Le point de vue des syndicats d'enseignants est exprimé dans plusieurs documents, notamment les suivants: C.E.Q. Les collèges à l'ancre: dossier 1 "Le Livre blanc et la conjoncture", février 1979, 18 p.; dossier 4 "L'autonomie en veilleuse" 1979, 16 p.; dossier 5 "Les lois 24-25", 21 p.; Sous-comité école-société F.N.E.Q. Analyse critique de: L'introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial communément appelé Rapport Tremblay. Québec, mars 1981, 62 p.; C.C.S.N.R.Q. — F.N.E.Q. — C.S.N. Dossier Solidaire, no 5, 31 mars 1981: "L'Evaluation".

Voir aussi Nouveau Pouvoir, novembre 1980, février 1981 et juin 1981.

Pour eux, les enseignants et les départements doivent garder le contrôle de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation des étudiants. "La coopération des professeurs et des étudiants et étudiantes, au niveau du contenu de l'enseignement, des normes de qualité et des méthodes pédagogiques, nous paraît beaucoup plus féconde qu'un contrôle hiérarchisé. Si les mécanismes d'évaluation devaient être appliqués de façon systématique et le moindrement rigide, on risquerait d'aboutir davantage à la sclérose de la pédagogie et des contenus de cours qu'à un standard de qualité. Les politiques d'évaluation de l'apprentissage sanctionnées par les Conseils d'administration, sous prétexte de garantir la valeur des diplômes, pourraient pour leur part, réintroduire des expériences de normalisation répressive qu'on avait abandonnées" (1).

2.2.3 Les principaux gestionnaires des collèges sont ambivalents:

a) D'une part, ils reconnaissent le bien-fondé, la pertinence, l'utilité de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation et de mettre en oeuvre des pratiques en accord avec ces politiques; la prise de position de la Fédération des cégeps sur l'évaluation(2) et notre projet en témoignent.

b) D'autre part, ils craignent d'être les boucs émissaires de toute cette opération — ils font eux-mêmes l'objet d'évaluations formelles au terme de leur mandat — et de perdre le contrôle du processus: s'engager dans la voie de l'évaluation c'est risquer de compromettre la paix toute relative et fragile à l'intérieur des établissements. Chacun se demande d'ailleurs: quelle est la volonté politique réelle du M.E.Q. en la matière? jusqu'à quel point se montrera-t-il cohérent et conséquent? dans quelle mesure les collèges parviendront-ils à développer une approche concertée et solidaire en évaluation institutionnelle? de quelle sorte d'appui les gestionnaires des collèges jouiront-ils s'ils se lancent en évaluation?

---

(1) C.E.Q. Les collèges à l'ancre. Dossier 4: "L'autonomie en veilleuse", 1979, p. 10.

(2) Fédération des cégeps. Réaction au Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps. "L'évaluation", novembre 1979, 15 p. et annexes.

2.3 On a un certain appétit pour l'évaluation et un désir de perfectionnement

On vient de le constater: il existe à travers tout le réseau une vive conscience des difficultés que pose l'évaluation institutionnelle dans le contexte actuel. On n'ignore pas non plus les défis d'ordre proprement méthodologique qu'il faut relever dans toute entreprise d'évaluation formelle que l'on veut fiable et rigoureuse. Cependant on est aussi sensible aux retombées très positives que pourraient avoir une institutionnalisation de l'évaluation et une généralisation des pratiques évaluatives. Aussi a-t-on noté à plusieurs reprises et sous diverses formes l'expression d'un souhait pour que s'organise du perfectionnement touchant l'évaluation et sa mise en oeuvre au plan institutionnel.

3— PROBLEMES ET INTERROGATIONS

3.1 De quoi le collège est-il responsable en matière d'évaluation? Qu'est-ce qui est de son ressort et de celui du système?

Notre projet l'a confirmé: on ne saurait parler d'évaluation institutionnelle dans les cégeps sans soulever du même coup toute la problématique de l'autonomie et de la responsabilité des administrations locales. Dans la prise de position de la Fédération des cégeps sur l'évaluation, les collèges reconnaissent la nécessité de rendre des comptes à la société et à ceux qui la représentent mais affirment en même temps la nécessité que soient clarifiés et situés adéquatement les niveaux de responsabilités des divers intervenants du réseau collégial (1).

Dans l'état actuel des choses, certaines réalités qui ont des incidences considérables sur la vie des établissements sont du ressort des gestionnaires du système (ministère de l'Education) ou négociées à l'échelle provinciale: régime pédagogique national, règles budgétaires et administratives, prescriptions des conventions collectives, orientation des programmes de formation, etc.

---

(1) Op. cit., recommandations nos 6 et 8, pp. 13-14.

L'autonomie des collèges c'est ce qui reste une fois qu'on a respecté toutes ces contraintes juridiques, administratives et financières(1). Ne jouissant pas de toute latitude dans la planification et la gestion de leur enseignement, de leurs activités et de leurs services, les collèges ne veulent être tenus responsables que de ce qui dépend d'eux.

L'évaluation institutionnelle sera plus facile à opérationnaliser dans la mesure où l'on établira clairement ce qui est du ressort du système, ce qui relève en propre des établissements, ce qui constitue une responsabilité partagée entre le palier local et le palier provincial.

L'évaluation institutionnelle prendra toute sa signification quand dans l'interprétation des situations locales on fera intervenir l'impact des décisions prises par les gestionnaires du système tout entier ou les répercussions d'ententes intervenues au plan provincial.

3.2 Problèmes relatifs aux champs de compétence et de responsabilité à l'intérieur des collèges

L'évaluation met directement en cause la question du pouvoir à l'intérieur des collèges: pouvoir formel et juridique, pouvoir informel et effectif. Quelles sont les prérogatives respectives du Conseil d'administration, des gestionnaires et des autres composantes? Qui doit répondre de quoi et à travers quels mécanismes et structures? L'obligation qu'on fait aux collèges de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation les contraint à se poser ces questions et à leur donner des réponses explicites et opérationnelles. Du coup, les administrations de collèges vont être amenées à définir et à expliciter leur philosophie de gestion.

Comment, par exemple, concilier responsabilité départementale et autorité du Conseil d'administration en matière d'évaluation? Il y a les textes, il y a la vie. Il y a le droit de gérance et son exercice. Il y a des articles de conventions collectives et leur mise en application.

---

(1) En langage imagé, certains ont comparé l'autonomie des collèges à un emmenthal où les trous se font de plus en plus nombreux. D'autres soutiennent qu'au lieu de parler de 46 collèges et campus, il serait plus conforme à la réalité de dire que le réseau des cégeps est constitué d'un seul collège (D.G.E.C.) comportant 46 campus...

Entre ce que stipulent, prévoient ou permettent certains articles de la convention collective des enseignants et ce que le vécu révèle, il y a souvent toute une marge. En des matières comme la qualité de l'enseignement et la qualité de l'apprentissage, les directions locales — directeurs des services pédagogiques, directeurs généraux et Conseils d'administration — disent avoir très peu de moyens de vérifier ce qui se passe et de porter un jugement sur la valeur des pratiques. Et ce, nonobstant le libellé de certains articles de conventions collectives(1) à propos desquels il y a non seulement des querelles d'interprétation mais aussi des attitudes et comportements de la part des syndiqués qui dénient tout droit de regard et d'intervention à la direction.

Comment surmonter ce genre de difficultés?

- <u>En prenant des initiatives au risque de provoquer de durs affrontements</u>? Beaucoup de projets d'intervention esquissés par l'administration dans les champs de l'enseignement et de l'apprentissage — à propos des plans d'étude, de l'évaluation des cours, de l'évaluation des étudiants — sont vite abandonnés par les administrateurs eux-mêmes qui craignent de créer des remous, dont on pense qu'ils prendraient en peu de temps l'allure de crises profondes, aux répercussions plus que fâcheuses pour la vie de l'institution et pour les étudiants dont la formation se trouverait perturbée sinon compromise par ces secousses institutionnelles. Certains s'interrogent: allons-nous mettre en péril une session, voire toute une année scolaire, pour l'affirmation d'un style de gestion? Le prix leur semble trop lourd à payer...

- <u>En négociant des ententes au sommet</u>? Il s'en trouve pour dire qu'il ne se fera pas de véritable évaluation sur les points vraiment névralgiques dans la vie d'une institution d'enseignement (qualité des cours, des programmes, des apprentissages) tant qu'on n'aura pas négocié à un niveau provincial (M.E.Q. — Fédération des cégeps — centrales syndicales) une sorte de protocole à ce sujet...

- <u>En misant sur des stratégies étapistes et sur les effets d'entraînement</u> d'entreprises ponctuelles dont les retombées positives contribueraient à faire fondre ou à atténuer les craintes, les résistances, les oppositions?

---

(1) Par exemple, les conventions collectives actuelles stipulent que c'est <u>en assemblée départementale mais sous l'autorité du collège</u> que sont établis les modes d'évaluation des cours.

Compte tenu des prises de position officielles des syndicats, des directives qu'ils émettent et des actions qu'ils mènent, il y a là un défi qui rejoint le coeur même de la vie institutionnelle: rapports administration — syndicats et départements; rapports entre administrateurs et syndiqués; définition des pouvoirs, prérogatives et responsabilités des uns et des autres; statut et modalités d'exercice de la participation; objet et portée du principe de délégation à l'intérieur de l'établissement...

3.3 Le problème des indicateurs, critères, normes et standards

Evaluer au sens strict et formel du terme suppose que l'on réfère explicitement à des critères, des normes ou des standards. C'est en fonction d'eux en effet que le jugement porté sur une réalité quelle qu'elle soit prend toute sa signification. Une évaluation est toujours relative par rapport à un modèle idéal que l'on a pris soin de définir au préalable ou qui se dégage implicitement des conclusions que l'on tire ou des décisions que l'on prend à la suite de cette évaluation.

En éducation, lorsque l'on veut attester de la valeur d'un programme, d'un service, d'un établissement, il est primordial d'établir en fonction de quoi (finalités, orientations philosophiques, caractéristiques pédagogiques, attributs techniques, impact social, etc.) on formule un jugement. De nos jours, tout le monde parle de qualité de l'enseignement. Tout le monde s'entend pour dire qu'il faut assurer aux étudiants une formation de qualité. Comment définit-on cette qualité? A quels signes la reconnaîtra-t-on? A travers quels critères en décèlera-t-on la trace et l'évolution?

Il nous semble qu'on ne saurait s'engager dans une pratique généralisée de l'évaluation institutionnelle sans se poser explicitement la question des critères, normes, standards et indicateurs. Nous voudrions décrire ici certains des traits que prend cette problématique, en sachant bien que notre évocation est loin d'épuiser le sujet ou d'en démonter toutes les articulations.

3.3.1 Dans la pratique du réseau, nous pouvons observer les faits, comportements ou problèmes suivants:

a) très souvent dans les entreprises signalées à notre attention (cf. inventaire) on ne parle ni de critères, ni de normes, ni de standards, ni d'indicateurs. Dans les devis opérationnels de ces entreprises rien ne

témoigne de préoccupations en ce sens. Pourtant les prolongements que connaissent certaines de ces entreprises nous permettent d'inférer que de façon informelle, implicite, on a dû — de facto — se donner des grilles d'interprétation pour fonder les décisions, les recommandations, les actions auxquelles donnent lieu ces entreprises. Il nous semble que les démarches d'évaluation gagneraient en signification, en portée, en précision, en validité si elles comportaient de façon manifeste la référence à des critères, normes, standards, indicateurs...

b) au plan de la recherche et de la réflexion théorique, on s'est surtout appliqué au cours des dernières années à "défricher" la notion d'indicateur (cf. travaux du CADRE) et à en trouver une application concrète dans le vécu des collèges (e.g. "Pour un bilan socio-éducatif de l'éducation des adultes" ou "Indicateurs et services de consultation"). Ces travaux ont le mérite de bien illustrer la complexité de la question et suggèrent nombre de pistes de recherche et de champs d'intervention pour l'avenir...

c) on ne trouve pratiquement pas, au Québec, d'écrits théoriques récents sur le thème des critères, normes et standards. Le vécu des collèges est cependant marqué, conditionné ou inspiré par une variété de critères, normes ou standards. A titre d'exemples, mentionnons les suivants: les critères des organismes d'accréditation de programmes professionnels (e.g. en hygiène dentaire); les critères des corporations (e.g. infirmiers et infirmières); les normes ou standards de certaines associations (e.g. pour les bibliothèques). L'influence de ces organismes est perceptible dans certaines caractéristiques du réseau des collèges et dans certains événements précis qui ont marqué la vie de l'un ou l'autre collège...

d) les domaines où le recours explicite à des critères d'évaluation semble le plus répandu dans les collèges sont les suivants: sélection et classement des étudiants; certification des étudiants; sélection des diverses catégories de personnel; évaluation des cadres, des professionnels et du personnel de soutien.

3.3.2 Parmi les défis à relever et les choses à clarifier en la matière, nous voulons attirer l'attention sur les aspects suivants:

a) le niveau de juridiction: dans le Livre blanc, on parle de normes "locales", "régionales" et "provinciales". Qu'est-ce qui appartient à chaque palier?

Quelle interaction y a-t-il entre chacun? Quelle est la marge de manoeuvre de chaque établissement dans un réseau aussi fortement intégré que celui des collèges du Québec? Quel va être le contenu effectif (la nature) des critères, normes, standards ou indicateurs retenus? Qui va les déterminer et à travers quels mécanismes? Quelle incidence et quelle portée ont-ils ou vont-ils avoir sur le fonctionnement de l'institution et les entreprises d'évaluation menées au palier local: de l'ordre de la prescription? de l'ordre du support et de l'instrumentation? Il y a derrière ces questions des enjeux qui relèvent d'une philosophie de la gestion de tout le système collégial et d'autres qui ressortissent aux exigences proprement méthodologiques d'une évaluation que l'on veut vraiment significative...

b) le caractère discutable et contestable des critères et standards retenus soulève nombre de difficultés: ainsi à l'intérieur d'un établissement, d'une unité administrative, d'un service, d'un département, on peut légitimement s'opposer sur le nombre et la nature des critères ou standards qui vont régir le fonctionnement habituel ou présider à une entreprise d'évaluation. Comment va se faire la conciliation des points de vue divergents? Comment va s'établir la pondération? Comment en arrivera-t-on à une décision? Les critères auxquels on songe parfois et sur lesquels on arrête son choix ne sont pas forcément scientifiques. L'établissement de standards comporte toujours une part d'arbitraire. Les attributs à l'aide desquels on va définir et juger la qualité d'un enseignement, d'un établissement ou le rendement d'un programme, d'une personne résultent d'options qui n'entraînent pas nécessairement l'adhésion de tous. Voilà pourquoi, sans doute, tant de théoriciens de l'évaluation — en particulier ceux qui préconisent une approche "naturaliste" — accordent une importance considérable aux valeurs des différents groupes et intervenants qui ont partie prenante dans une entreprise d'évaluation.

À titre d'illustration, dans une démarche d'évaluation de programme effectuée au plan local, quelle pondération va-t-on assurer entre les critères et standards prescrits, proposés, souhaités ou poursuivis et émanant de diverses sources: régime pédagogique national, objectifs institutionnels, organismes d'accréditation, comités ou commissions de programmes, corporations professionnelles, associations professionnelles, départements, commission pédagogique, autres intervenants locaux, etc.?

Il ne nous paraît pas exagéré d'affirmer que la problématique touchant les critères, normes, standards et indicateurs constitue un enjeu fondamental en matière

d'évaluation et va exiger de la part des collèges, de la D.G.E.C., du Conseil des collèges, des divers organismes et catégories d'intervenants une attention, une ouverture d'esprit et un degré d'implication que son importance commande...

3.4 Les rapports entre le Conseil des collèges et les cégeps

L'entrée en scène de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges s'est manifestée depuis un peu plus d'un an par un certain nombre de textes et d'interventions dans les collèges. En nous limitant aux documents rendus publics(1), nous voudrions d'abord prendre acte de certaines orientations de la Commission puis formuler quelques commentaires en rapport avec ces orientations.

3.4.1 Quelques orientations et options de la Commission:

Comme la Loi 24 le stipule, la Commission d'évaluation entend remplir un triple rôle:

a) examinateur des politiques que les collèges se donneront en matière d'évaluation et de leur mise en oeuvre; la Commission d'évaluation exercera ce rôle à la demande des collèges et à sa propre initiative;

b) aviseur: la Commission adressera au Conseil des collèges les avis que lui suggère l'examen des politiques institutionnelles et de leur mise en oeuvre;

c) dispensateur de services: elle offre aux collèges un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle.

3.4.2 La Commission a précisé l'esprit et la philosophie qui l'animeront dans l'exercice de ce triple rôle:

- elle n'est pas là pour donner une cote aux collèges, pointer la liste des "bons" et des "mauvais" collèges, ou pour agir sous le mode de l'inspectorat, du contrôle ou de l'accréditation;

- elle veut intervenir en respectant l'autonomie des établissements et la responsabilité professionnelle des personnels;

---

(1) Ce texte a été rédigé au printemps de 1982. Au moment où il paraîtra, la Commission d'évaluation devrait avoir publié un rapport de ses activités en 1981-1982, rapport dont nous ignorions alors tout du contenu et dont, par conséquent, nous ne pouvions tenir compte.

- elle vise à ce que son action contribue au développement de politiques et de pratiques institutionnelles d'évaluation; à cet égard, elle veut exercer des fonctions de stimulation et d'incitation;

- dans l'exercice de son mandat, elle se trouvera à rendre compte de ce que des institutions décentralisées et autonomes assument les responsabilités et les obligations que leur confèrent la Loi, l'Etat et la population;

- elle ne veut pas imposer un modèle de politique institutionnelle d'évaluation ni exercer une influence uniformisante sur les politiques que se donneront les collèges.

3.4.3 La Commission a rendu publiques un certain nombre de règles d'action qu'elle s'est données. Ainsi, et ce ne sont là que quelques exemples, elle a apporté les précisions suivantes par rapport à son rôle:

- d'examinateur: à court terme, la Commission s'intéressera d'abord aux politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et aux politiques institutionnelles d'évaluation des enseignements et des programmes;

- d'aviseur: les avis et recommandations que la Commission adressera annuellement au Conseil des collèges seront transmis aux collèges par souci de transparence et dans le but de donner à ceux-ci "le reflet le plus objectif possible de leur situation en matière d'évaluation": problèmes rencontrés, besoins en matière d'évaluation, tendances qui se font jour, impact des politiques et des pratiques de contrôle et d'évaluation du M.E.Q.; par ailleurs, "la Commission ne fournira pas au Conseil des collèges le rapport particulier d'examen des politiques institutionnelles de chaque collège — ce rapport étant transmis au Conseil d'administration de l'institution concernée;

- de dispensateur de services: elle a clarifié les critères d'admissibilité qui découlent du texte même de la Loi et les critères de sélection des demandes des collèges en matière de services d'évaluation pour l'année 1981-82.

3.4.4 La Commission a publié un document dans lequel elle livre les résultats d'une analyse qu'elle a réalisée concernant les principales réactions des milieux concernés par la question de l'évaluation au niveau collégial et par l'adoption, en juin 1979, de la loi du Conseil des collèges

3.4.5 La Commission a fait siienne une définition de la qualité d'une institution "que traduiront ses orientations et ses actes":

"... une institution de grande qualité est une institution qui sait ce qu'il advient de ses étudiants et qui fournit à ses enseignants des moyens bien définis d'améliorer leurs habiletés professionnelles dans les conditions les moins menaçantes possibles. De plus, une institution de grande qualité possède un système de rétroaction quant aux progrès des étudiants lui permettant d'apporter les ajustements appropriés dans les programmes ou les règles quand se manifeste le besoin du changement ou de l'amélioration.

En d'autres mots, la qualité n'est pas tant reliée au prestige et aux installations physiques mais plutôt à un processus continu d'auto-critique centré sur l'apport de l'institution au développement intellectuel et personnel de l'étudiant."

3.4.6 La Commission a indiqué qu'elle se donnera une définition claire de ce qu'elle entend par l'expression "politique institutionnelle d'évaluation" et qu'elle fera connaître le cadre d'analyse qu'elle aura validé et les indicateurs de qualité dont elle se servira pour faire l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation.

3.4.7 Réactions et commentaires:
Toutes ces informations, qui contribuent à jeter de la lumière sur l'orientation qu'entend suivre la Commission d'évaluation et sur les modalités de ses interventions, nous amènent à soulever les questions suivantes:

a) nonobstant ses intentions, la Commission pourra-t-elle éviter que sa définition d'une politique institutionnelle d'évaluation, le cadre d'analyse qu'elle se sera donné et les indicateurs de qualité qu'elle aura privilégiés contribuent à la longue (à moyen et à long termes) à uniformiser les orientations et les pratiques du réseau en matière d'évaluation? Le moins que l'on puisse prévoir c'est que la Commission va constamment être sur une corde raide, tiraillée entre ce qu'elle croit normal, souhaitable, désirable et ce que le vécu des collèges va lui révéler. Cette philosophie d'intervention vaudrait-elle uniquement pour les premières années d'existence de la Commission?

b) quelle forme et quel contenu prendront les avis et recommandations de la Commission d'évaluation au Conseil des collèges de même que les avis et recommandations de ce Conseil au M.E.Q.? Quel usage le M.E.Q. fera-t-il des informations transmises et des recommandations?

On peut sans doute imaginer un scénario où tout se déroule comme dans le meilleur des mondes: l'évaluation s'implante de plus en plus et de mieux en mieux dans les collèges; la Commission d'évaluation reflète ce qui se vit, suggère des mesures qui sont de nature à faciliter la tâche des collèges et le M.E.Q. fournit les ressources nécessaires à une amélioration des pratiques. Et le cycle continu... Dans l'hypothèse cependant où les "grains de sable" déjà perceptibles continuent d'entraver la mise en oeuvre du système, qu'adviendra-t-il? Les tensions entre les fonctions de support et de contrôle vont fatalement se manifester avec plus d'acuité et de gravité. La Commission de l'évaluation a clairement affirmé qu'elle "n'entend pas jouer le rôle de première instance externe dans une chaîne de contrôle des collèges et de leur personnel conduisant, à la limite, aux mesures de coercition et de répression d'un ministre justicier." Si la situation en venait à se figer, à stagner, ou à se détériore, il n'est certes pas farfelu de prévoir qu'en haut lieu on travaillerait à remettre en cause toute l'économie du système...

c) l'intention de la Commission de s'intéresser à court terme aux politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et aux politiques d'évaluation des enseignements et des programmes suscite plusieurs questions et inquiétudes. D'une part, ces champs d'application comme nous l'avons déjà dit sont vraiment névralgiques: à travers eux, on rejoint le coeur même des activités d'un collège, ce qui lui donne sa raison d'être. D'autre part, on s'attaque aux objets qui posent le plus de difficultés aux plans méthodologique et socio-politique: les pages qui précèdent en donnent une bonne idée...

d) La preuve reste à faire que la Commission saura concilier son rôle de dispensateur de services avec celui d'examinateur et d'aviseur...

e) la définition que la Commission a retenue pour décrire la qualité d'une institution soulève plusieurs questions quant à sa signification intrinsèque et surtout quant à son utilisation dans les travaux et interventions de la Commission. L'envergure et le caractère général de la définition peuvent donner lieu à plusieurs types de mise en oeuvre au plan institutionnel. En cela, elle n'a rien de contraignant et cadre bien avec la philosophie qui anime la Commission. Jusqu'à quel point servira-t-elle d'étalon dans les relations avec les collèges? Dans quelle mesure, cherchera-t-on à en saisir toutes les ramifications dans la vie d'un collège donné?

3.5 Problèmes relatifs à la mobilisation des composantes

Pour implanter l'évaluation institutionnelle, pour institutionnaliser l'évaluation dans les collèges et à travers tout le réseau, une approche concertée et solidaire apparaît nécessaire entre les collèges sans doute mais à l'intérieur de chaque établissement également. Or nombre de facteurs rendent difficile la mobilisation des composantes autour de politiques, de plans et d'entreprises d'évaluation proprement institutionnels. Parmi ces facteurs, les plus déterminants nous paraissent les suivants:

3.5.1 L'érosion du sens de l'institution et du sentiment d'appartenance:

Plusieurs facteurs, certains classiques(1), d'autres plus conjoncturels, permettraient d'expliquer pareil phénomène. Une chose est certaine: nombre de personnes à l'oeuvre dans les collèges ont plus conscience d'appartenir à des sous-groupes institutionnels (ou hors institution) dont elles partagent les préoccupations, les intérêts et les visées que d'avoir partie liée avec les orientations, les préoccupations, les réalisations de l'ensemble de l'établissement. Dans cette perspective, l'élaboration de politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en oeuvre apparaissent principalement sinon uniquement l'affaire et la responsabilité de l'administration à l'égard de laquelle on tient à garder ses distances;

3.5.2 La prédominance des rapports collectifs et la dynamique de l'affrontement:

Autour de chaque question d'importance, en temps de crise ou non, on voit les positions se cristalliser, les intérêts s'affronter dans des luttes où chacun cherche à gagner du terrain ou à préserver des acquis. L'évaluation est une de ces questions d'importance à propos desquelles les réflexes de groupes jouent: tout au long de notre projet nous avons senti la force de certains mots d'ordre, de certaines prises de position, de certains appels à la résistance, à la non collaboration qui rendent pour le moins problématique (pour ne pas dire davantage) et parsemés d'embûches de toutes sortes les efforts pour faire de l'évaluation institutionnelle un souci commun, une entreprise assumée conjointement et solidairement par toutes les composantes du collège;

---

(1) Il est bien connu que l'enseignant s'identifie d'abord à sa discipline ou spécialité et à son département. Le fait n'est pas propre au Québec et au niveau collégial, on l'observe également au niveau universitaire et à l'étranger.

3.5.3 Les désillusions de la participation qui apparaît à plusieurs comme un leurre:

A cet égard, le témoignage des employés (enseignants, personnels non enseignants, personnel de soutien) qui ont été appelés à siéger au Conseil d'administration apparaît significatif: ceux-ci ont tendance à se définir moins comme des administrateurs que comme des observateurs, des défenseurs des droits et intérêts de leurs membres, à qui il revient de surveiller de près les agissements des principaux gestionnaires;

3.5.4 L'évaluation institutionnelle s'inscrit, comme nous l'avons déjà affirmé, dans la dynamique du pouvoir:

S'y associer c'est, au dire des syndicats, faire le jeu des "boss", consolider et accroître leur pouvoir; s'y refuser ou la contenir à l'intérieur des bornes sur lesquelles on a pleine maîtrise, c'est préserver un espace d'expression, une zone libre de contrôle externe où peuvent s'affirmer la compétence, l'expertise professionnelle et les intérêts légitimes des groupes...

A l'intérieur des collèges, les forces centrifuges sont donc nombreuses. La cohésion et la concertation des composantes sont loin d'être acquises. A travers quel modus vivendi pourront-elles se façonner, c'est sans doute là un des défis majeurs qui se posent à l'heure actuelle.

3.6 Le problème des ressources pour mener à bien des entreprises d'évaluation institutionnelle

3.6.1 La conjoncture économique et budgétaire est telle que les collèges ne disposeront pratiquement d'aucune ressource additionnelle pour implanter et généraliser la pratique de l'évaluation institutionnelle. Or quand on songe à motiver les personnes ou les groupes en cette matière, la perspective d'un intérêt — sous forme monnayable ou autrement (plans de développement ou de perfectionnement)— apparaît comme un puissant levier. Si les ressources font défaut, si on n'est pas en mesure de donner des suites concrètes à des entreprises qui feraient émerger des besoins à combler, on rétrécit singulièrement ses possibilités d'action et d'intervention...

3.6.2 Pour conduire à terme des entreprises d'évaluation institutionnelle dans la forme globale, l'expérience nous enseigne que les ressources habituelles des collèges sont généralement insuffisantes. Il faut recourir à des agents externes (personnes ou organismes) ou encore créer des structures locales qui exigent que des personnes soient libérées en tout ou en partie de leurs tâches régulières pour exécuter les mandats qu'on leur confie. Donc...

4— POINTS D'APPUI ET OCCASIONS FAVORABLES

On le voit: les obstacles et difficultés ne manquent pas sur la route qui mènerait les collèges vers une pratique généralisée de l'évaluation institutionnelle. Il y a de quoi décourager les plus hardis. Pourtant le tableau que nous brossons serait incomplet si nous n'évoquions pas aussi un certain nombre de faits qui constituent soit des occasions à saisir, soit des appuis précieux dans la mise en oeuvre de l'évaluation au plan institutionnel. Parmi les facteurs plus positifs, nous voudrions attirer l'attention sur les suivants.

4.1 La Commission d'évaluation du Conseil des collèges s'est donné une philosophie et des règles d'action qui misent sur la responsabilité professionnelle des personnels de collèges et sur l'autonomie des établissements matière d'évaluation proprement institutionnelle. Il y a là une porte ouverte aux initiatives, une invitation lancée aux directions locales et aux diverses composantes à s'évaluer et à rendre librement des comptes au lieu d'attendre qu'on les évalue de l'extérieur ou qu'on les interpelle de façon autoritaire. Les collèges sont donc conviés à assumer du leadership. Ils ont l'occasion de faire preuve de créativité, d'affirmer leurs particularités institutionnelles, leurs préoccupations, leur orientation, leurs façons de faire...

4.2 La collaboration et l'implication des collèges dans les travaux de notre projet témoignent d'un intérêt réel pour la question de l'évaluation, d'une volonté de partager non seulement les préoccupations ou les problèmes mais également les expériences vécues et l'expertise développée au fil des années. Cet intérêt, cette volonté nous les avons notamment perçus dans les rencontres avec les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques, dans le groupe des répondants locaux et chez des responsables d'entreprises locales d'analyse ou d'évaluation institutionnelle avec qui nous avons pu échanger. Il y a tout lieu de croire que la volonté de concertation et de collaboration mutuelle que nous avons pu observer et dont nous avons bénéficié va se manifester au-delà de notre projet.

4.3 Il existe dans le réseau une recherche de crédibilité qu'on peut observer tant au plan des établissements qu'à celui des personnels, enseignants et professionnels notamment. En plus des réalisations de plusieurs départ-

tements, soulignons le souci de plus en plus manifeste chez quantité d'enseignants de travailler à leur perfectionnement au plan professionnel. La contribution de PERFORMA et de certains services d'aide pédagogique aux professeurs est tout à fait frappante à cet égard. Notons également les nombreuses initiatives prises par les professionnels (bibliothécaires, professionnels de l'aide pédagogique individuelle ou de l'audiovisuel, etc.) qui traduisent une volonté d'analyse, d'évaluation, d'amélioration ou de développement des services qu'ils rendent aux étudiants. Il y a là des dispositions d'esprit et des pratiques favorables à une généralisation de l'évaluation institutionnelle.

4.4 L'inventaire que nous avons réalisé et les deux répertoires que nous avons préparés à partir de la documentation transmise par les collèges renferment quantité d'informations utiles pour ceux qui se lanceront dans l'évaluation systématique et rigoureuse de tel ou tel aspect de la vie institutionnelle. Les expériences vécues, les démarches méthodologiques tentées, les instruments utilisés, les personnes ou groupes mis à contribution sont autant de points de référence qui pourront inspirer et soutenir les maîtres d'oeuvre des futures entreprises d'évaluation.

4.5 Enfin, pour ce qui a trait à une véritable institutionnalisation de l'évaluation à travers des politiques et des plans, nous espérons que les réflexions et suggestions que propose notre rapport à ce sujet seront utiles aux collèges qui s'engageront dans cette voie.

5— CONCLUSION

Au total, le portrait qui précède apparaîtra peut-être très sombre à plusieurs. La juxtaposition des problèmes et interrogations ne manque pas de faire impact et risque d'avoir un effet de démobilisation. Cette répercussion possible de nos réflexions et observations nous incite à ramasser, dans une sorte de brève synthèse, les éléments qui nous paraissent cerner les facettes les plus significatives de la problématique qui s'est imposée à nous à mesure que nos travaux progressaient et prenaient forme.

5.1 En un certain sens, ce n'est pas d'évaluer qui fait surtout problème c'est de vouloir institutionnaliser l'évaluation qui provoque résistance, inquiétude et opposition.

Dans le réseau et dans chaque collège, on a des pratiques d'évaluation — s'étalant sur un assez large continuum allant de l'informel au plus formel — et on entrevoit aisément que ces pratiques peuvent se répandre, se diversifier, se raffiner, satisfaire de plus en plus aux exigences d'une "bonne" évaluation menée suivant les règles de l'art et les canons de la science. On est conscient qu'il y a place pour du perfectionnement, qu'on aura à développer une expertise en matière d'évaluation, mais on est ouvert à cette perspective, on est dans des dispositions d'esprit favorables à cet égard.

Le noeud gordien de l'évaluation auquel le ministère de l'Éducation et la Loi 24 convient les collèges c'est son caractère institutionnel, c'est-à-dire d'en faire une réalité officielle et publique, assumée ouvertement par l'institution, vécue à travers des structures explicites, dans le cadre de politiques et de plans relevant du Conseil d'administration, et donnant lieu à des rapports ainsi qu'à des transactions avec un organisme externe: la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. C'est là que résident les principales difficultés, les défis majeurs, les enjeux les plus importants.

5.2 Pourquoi en est-il ainsi? Parce que la volonté d'institutionnaliser l'évaluation se bute à toute une série d'obstacles qui tiennent davantage à l'état dans lequel se trouve la vie institutionnelle des collèges qu'aux caractéristiques et impératifs reliés à la fonction d'évaluation et à sa mise en oeuvre. Tous ces problèmes que nous avons évoqués touchant l'érosion du sens de l'institution et le sentiment d'appartenance, la difficulté de mobiliser les composantes, le partage des juridictions et des responsabilités, la dynamique du pouvoir et celle des rapports collectifs donnant lieu à des affrontements entre groupes, tout cela se trouve mis en cause, éveillé, ravivé par les perspectives d'institutionnalisation de l'évaluation. A cet égard, l'obligation que la Loi 24 fait aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation agit comme un révélateur d'une problématique de fond qui transcende la question de l'évaluation et colore toute la vie des cégeps.

Il nous semble essentiel de bien départager ce qui appartient spécifiquement à la problématique de l'évaluation et ce qui relève plutôt du contexte mésologique dans lequel s'inscrit l'évaluation, et notamment de la problématique de la gestion et de l'administration des cégeps.

On a intérêt à bien expliciter ce qu'on veut vraiment dire lorsqu'on affirme: "Il n'y a pas moyen d'évaluer...". L'action qu'on mènera aura des chances d'être efficace si son objet en a été soigneusement délimité. "Distinguer pour mieux unir": la formule pourrait s'appliquer dans les cas qui nous occupe...

5.3 D'une part, il y a sans aucun doute des mesures à prendre pour outiller encore mieux le réseau et les collèges en matière d'évaluation institutionnelle. D'autre part, il y a aussi des mesures à prendre, tout aussi urgentes et importantes, pour faire débloquer et évoluer ce que nous avons appelé la problématique de la gestion et de l'administration des cégeps. Nombreux sont ceux d'ailleurs qui considèrent qu'il y a là une sorte de préalable à une véritable institutionnalisation de l'évaluation telle que la prescrit la Loi 24...

UNE CONCEPTION DE L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

1- PRESENTATION

1.1 Nous voulons exposer ici une conception de l'évaluation institutionnelle. Nos propos sont le résultat de travaux menés dans les champs théoriques et pratiques: étude de la littérature américaine, canadienne et québécoise; inventaire des pratiques des collèges; analyse de la dynamique du réseau en matière d'évaluation; confection des répertoires d'instruments et d'entreprises d'analyse ou d'évaluation institutionnelle.

1.2 Quand on consulte la documentation sur l'évaluation, tant au Québec qu'à l'étranger, on se rend compte que l'expression évaluation institutionnelle recouvre plusieurs significations et plusieurs réalités qui gagneraient, croyons-nous, à être mises en relation.

1.3 Si le terme "évaluation" — formuler un jugement sur la valeur d'une réalité à l'aide de critères et de standards préalablement définis — pose peu de problèmes quant à son extension, il en va tout autrement pour ce qui a trait au terme "institutionnel" qui souvent vient caractériser l'évaluation. Nous tenterons de préciser ce qui confère à l'évaluation son caractère institutionnel en définissant et en mettant en relation:

- les différentes significations que recouvre cette notion;
- les principaux éléments qui la composent.

Par la suite, nous proposerons une définition de l'évaluation institutionnelle en l'assortissant de quelques corollaires.

2- MISE EN RELATION DE DIFFERENTES SIGNIFICATIONS

2.1 L'expression évaluation institutionnelle peut revêtir actuellement au moins quatre significations différentes. Selon la première acception, l'institution est objet d'évaluation. La seconde présente l'institution comme agent d'évaluation. La troisième introduit l'idée d'institutionnaliser l'évaluation. La quatrième façon de voir intègre les trois premières significations.

2.2 L'institution comme "objet" d'évaluation:

Dans le premier cas, l'expression évaluation institutionnelle désigne les activités qui ont pour but d'évaluer l'ensemble de l'institution. Cette dernière devient donc l'objet de l'evaluation. Et les personnes qui sont chargées d'évaluer l'institution peuvent être aussi bien des agents internes que des agents externes à cette institution. Par exemple comme agents internes nous pourrions avoir: les spécialistes d'une matière, des professionnels de la mesure-évaluation, un ou plusieurs comités ad hoc ou encore un Bureau d'évaluation institutionnelle tel que le recommande le Rapport Tremblay dans son premier tome. Comme agents externes, nous pourrions avoir: un ou plusieurs experts dans une discipline donnée, une firme ou un organisme compétent en évaluation ou encore une agence d'accréditation.

2.3 L'institution comme "agent" d'évaluation:

Selon une autre acception, l'institution est le premier agent de son évaluation. C'est elle qui évalue l'ensemble de ses activités et de ses composantes, ou encore une partie de ses activités et de ses composantes.

L'institution ayant le pouvoir et prenant l'initiative d'évaluer, il n'est donc pas question ici, de faire faire l'évaluation par des agents externes. Il est possible toutefois d'avoir recours à des consultants externes agissant sous l'autorité de l'institution et dans le strict cadre du mandat défini par elle.

2.4 L'institutionnalisation de l'évaluation:

L'expression évaluation institutionnelle peut aussi faire référence à une "institutionnalisation" de l'évaluation. Cette acception a une double connotation:

a) l'évaluation fait ou devrait faire partie des pratiques institutionnelles courantes;

b) les entreprises d'évaluation institutionnelle sont réalisées dans le cadre d'une certaine "structure" indiquant les responsabilités, les pouvoirs et les limites des différents intervenants ainsi que les rôles qu'ils peuvent et doivent jouer.

Notons que le processus de "structuration" de l'évaluation est d'ores et déjà amorcé dans le réseau collégial. En créant la Commission d'évaluation du Conseil des collèges et en faisant obligation à ces derniers de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation, le ministère de l'Education introduisait dans la structure même du réseau les éléments nécessaires à l'institutionnalisation de l'évaluation.

2.5 L'approche "intégrée":

Une brève analyse de ces trois significations montre bien que si leur contenu est différent, elles ne s'opposent pas, sauf en ce qui a trait à l'utilisation d'agents externes à l'institution.

C'est pourquoi il existe une quatrième façon de comprendre l'évaluation institutionnelle qui intègre dans un même concept les trois premières significations, en rejetant toutefois l'idée que l'évaluation puisse être réalisée sous l'autorité d'agents externes.

Dans cette optique, l'institution est à la fois l'agent et l'objet de l'évaluation. Elle peut ainsi s'évaluer elle-même (en tout ou en partie) à partir de critères et de standards qu'elle a retenus, en suivant une démarche et une méthodologie qui, tout en se pliant aux règles de l'art, respectent aussi sa réalité et son autonomie.

Pour ce faire, des personnes sont désignées, des responsabilités et des pouvoirs sont délégués, et des échéances sont fixées. Somme toute, une structure, tout au moins temporaire, est mise en place.

Dans cette approche, le devis opérationnel des entreprises d'évaluation institutionnelle indique formellement

les résultats visés et l'utilisation que l'on compte faire de ces résultats.

L'approche intégrée, on s'en sera bien rendu compte, fait déjà partie de la culture du réseau collégial. On en retrouve les racines dans certains documents ministériels, dans les travaux du CADRE, dans le Rapport Tremblay et même dans les différentes publications émanant de notre projet.

3— PRINCIPAUX ELEMENTS CONSTITUANT LE CONCEPT D'EVALUATION INSTITUTIONNELLE (voir tableau à la page suivante)

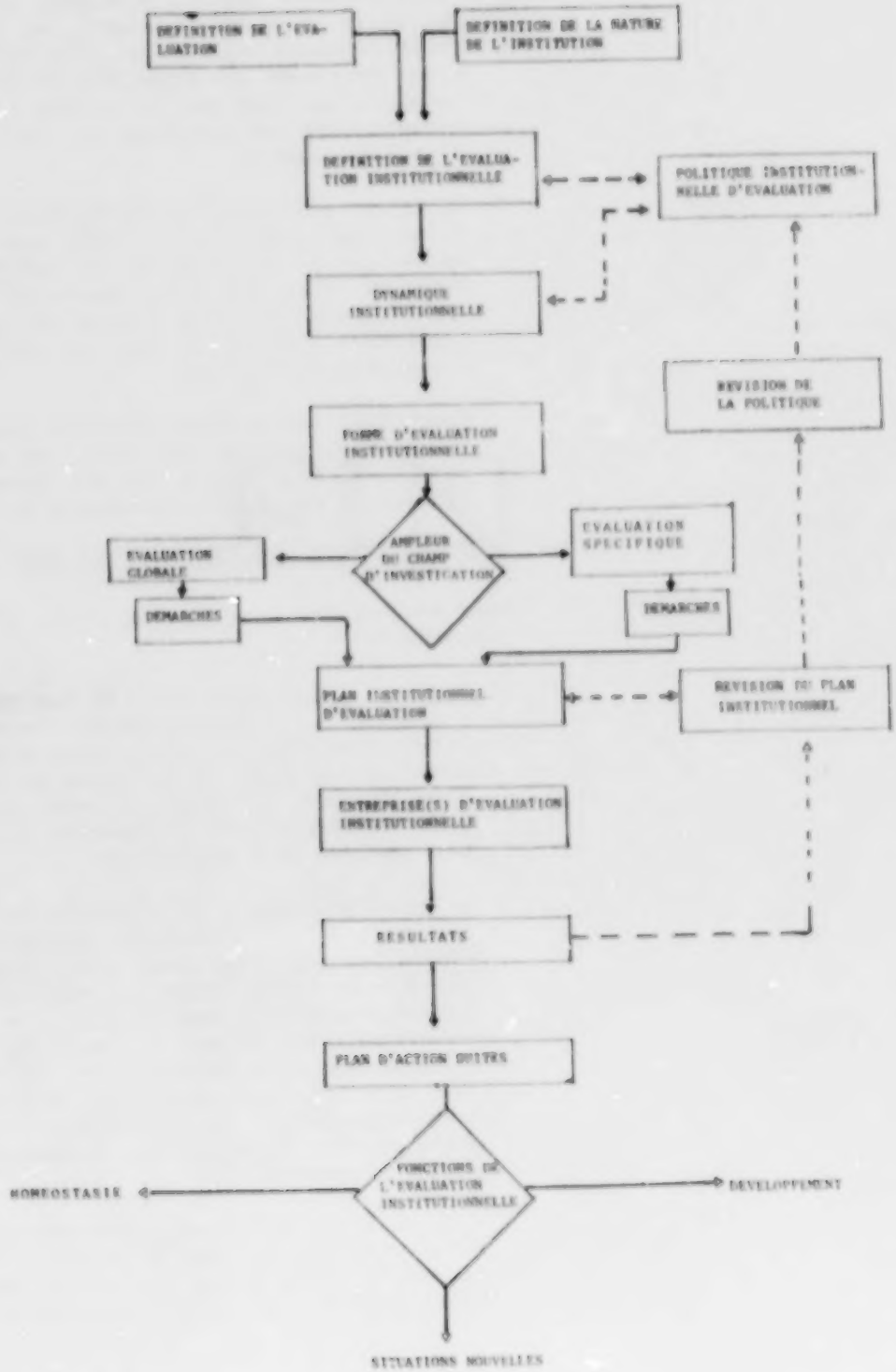
3.1 La notion d'évaluation institutionnelle repose sur la conception que l'on se fait de l'évaluation et de l'institution. Ces deux conceptions doivent être explicitées car elles orienteront, plus ou moins directement, toutes les actions, discussions et décisions concernant l'évaluation institutionnelle.

a) On l'a déjà affirmé, l'évaluation est un processus visant à poser un jugement sur la valeur d'une réalité à l'aide de critères et de standards préalablement définis. Quant à la manière de poser ce jugement, on peut se référer à l'un ou l'autre des quatorze modèles d'évaluation présentés dans notre document Démarches en évaluation, étant entendu qu'il n'y a pas une seule manière d'évaluer et que telle approche, tout à fait appropriée pour une institution à un moment donné, peut s'avérer inacceptable et inapplicable pour une autre institution placée dans un autre contexte. Ce principe vaut aussi pour l'évaluation de programmes ou de services. Telle approche jugée pertinente pour évaluer l'enseignement d'un programme pourra se révéler inadéquate pour évaluer l'efficacité du service audio-visuel. Est-ce à dire que chaque objet d'évaluation commande une approche spécifique?

— D'une certaine manière, OUI.

Nous parlons ici d'une approche d'évaluation, c'est-à-dire d'un angle d'attaque du problème. Dans certains cas et dans certaines situations, l'approche la plus acceptable pourra être de déterminer la valeur d'un programme en vérifiant l'atteinte des objectifs, donc d'utiliser une approche centrée sur l'atteinte des objectifs. Dans d'autres cas, on trouvera plus avantageux de déterminer la valeur du programme en établissant la relation entre les moyens mis en place et

REPRESENTATION SCHEMATIQUE ET DYNAMIQUE DU CONCEPT D'EVALUATION INSTITUTIONNELLE



l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire qu'on utilisera une approche dite centrée sur la "congruence" entre les moyens et les objectifs.

Notre document sur les démarches d'évaluation pourra faciliter le choix d'une approche pertinente. Toutefois, retenons que même si plusieurs auteurs et praticiens proposent des approches différentes, toutes aussi valables les unes que les autres, ces approches se traduisent dans des démarches qui ont un très grand nombre de points communs.

b) En ce qui a trait à la représentation que nous nous faisons de l'institution, nous nous référons au modèle systémique et considérons les collèges comme des systèmes ouverts, dont les composantes sont en interrelation les unes avec les autres, de telle sorte qu'un changement intervenant dans une des composantes affecte l'ensemble du système.

Comme tous les systèmes ouverts, les collèges sont aussi en relation constante avec leur environnement respectif et, à ce titre, ils sont soumis à des pressions auxquelles ils doivent s'adapter de différentes façons.

3.2 Formes d'évaluation institutionnelle:

Nous distinguons deux grandes formes d'évaluation institutionnelle:

a) la forme globale qui regroupe les entreprises d'évaluation ayant l'ensemble de l'institution comme objet. Cette forme d'évaluation vise à poser un jugement sur la valeur de l'institution prise comme un tout. Le champ d'investigation est évidemment considérable et la démarche suivie tient compte de l'ampleur de l'entreprise;

b) la forme spécifique qui regroupe les entreprises d'évaluation ayant comme objet une partie des activités et/ou des composantes de l'institution. Le terme "activité" réfère par exemple à l'enseignement, l'administration, la gestion, le développement des ressources humaines, l'information, l'évaluation du personnel, etc. Le terme "composantes" réfère à des éléments qui sont plus d'ordre structurel comme: la bibliothèque, les services pédagogiques, les départements, le service audio-visuel ou les programmes.

Dans sa forme spécifique, l'évaluation institutionnelle réfère à un champ d'investigation plus limité et conséquemment à une démarche moins imposante et moins complexe qu'en évaluation globale.

C'est donc l'ampleur du champ d'investigation qui déterminera la forme d'évaluation institutionnelle souhaitable, ainsi qu'une partie de la démarche à suivre.

3.3 Le caractère institutionnel de l'évaluation:

Trois éléments fondamentaux confèrent à l'évaluation son caractère institutionnel:

a) Le processus d'evaluation institutionnelle est entièrement pris en charge par l'institution.

b) Le processus s'opérationnalise à travers une ou plusieurs entreprises d'évaluation contenues dans un plan institutionnel d'évaluation qui est officiel et public.

c) Le plan institutionnel et les pratiques d'évaluation sont sous l'égide d'une politique institutionnelle d'évaluation.

3.4 La politique institutionnelle d'évaluation:

Le premier élément qui confère à l'évaluation son caractère institutionnel est, bien sûr, la politique institutionnelle d'évaluation.

3.4.1 nature de la politique:

Cette politique indiquera les frontières de l'action dans laquelle les dirigeants et les maîtres d'oeuvre de l'évaluation se trouveront engagés. Du même coup, elle fournira un cadre et un guide aux décisions et aux actions de toutes les personnes associées directement ou indirectement à l'évaluation institutionnelle.

La politique institutionnelle viendra donc régir les modes de participation des diverses composantes du collège en déterminant ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de faire en matière d'évaluation.

3.4.2 palier décisionnel:

C'est le Conseil d'administration qui a la responsabilité de définir ou de faire définir la politique institutionnelle d'évaluation.

3.4.3 une ou plusieurs politiques:

Faut-il une politique ou des politiques d'évaluation?

Nous croyons qu'un collège serait mieux servi par une politique générale à laquelle viendraient se greffer des politiques sectorielles.

Il est important, croyons-nous, qu'une institution ait une position officielle, publique et clairement articulée en matière d'évaluation. Cette "position" pourra cependant prendre des couleurs et des accents particuliers en fonction des secteurs et des domaines d'application.

Ainsi, la politique sectorielle d'évaluation des étudiants pourra, tout en respectant la politique générale, contenir des particularités que l'on ne retrouve pas dans la politique d'évaluation des personnels.

De la même manière, l'évaluation des programmes éducatifs pourra avoir ses accents propres tout en respectant le cadre général tracé par la politique institutionnelle d'évaluation.

3.4.4 revision des politiques:

Les résultats obtenus par la mise en oeuvre du plan institutionnel d'évaluation apporteront des indications sur le caractère plus ou moins adéquat de la politique institutionnelle. L'action sera donc porteuse d'enseignements qui pourront être réinvestis directement dans le processus de revision de la politique institutionnelle et des politiques sectorielles.

D'autre part, les modifications pouvant intervenir dans la mission et dans les orientations de l'institution sont, tout comme l'instauration de pratiques nouvelles, des événements susceptibles d'entraîner une revision de la politique institutionnelle et des politiques sectorielles.

Il est donc essentiel que les politiques d'évaluation soient tenues à jour.

Puisque c'est au Conseil d'administration que revient l'initiative de définir ou de faire définir la politique institutionnelle d'évaluation, c'est donc à lui qu'incombe la responsabilité de reviser ou de faire reviser cette politique.

3.4.3 contenu de la politique institutionnelle:

La politique institutionnelle devrait au moins traiter des objets suivants: la philosophie du collège en matière d'évaluation, la structure d'encadrement, les rôles, fonctions et pouvoirs des différents agents d'évaluation et les procédures.

1. La philosophie du collège en matière d'évaluation: ce pourquoi on fait de l'évaluation, dans quel esprit, en poursuivant quels buts, en conférant quelles fonctions à l'évaluation (homéostasie, contrôle, développement...)

2. La structure d'encadrement de l'évaluation institutionnelle: l'évaluation institutionnelle pourrait être encadrée de plusieurs façons dont voici trois exemples:

   a) par un Bureau d'évaluation institutionnelle tel que proposé dans le Rapport Tremblay qui en explicite les caractéristiques et la composition possible;

   b) par un Comité d'orientation des évaluations formé des représentants des diverses instances du collège et placé sous l'autorité du Conseil d'administration. Ce comité a pour mandat de coordonner les entreprises d'évaluation énumérées dans le plan institutionnel. Il lui appartient aussi de recommander au Conseil d'administration les modifications requises en ce qui a trait à la politique et au plan institutionnel d'évaluation;

   c) par plusieurs comités directeurs. Placé directement sous l'autorité du Conseil d'administration, un comité directeur a les mêmes prérogatives que le comité d'orientation, sauf que son mandat s'exerce en rapport avec une seule entreprise d'évaluation. Si le plan institutionnel compte plusieurs entreprises d'évaluation, il y a conséquemment plusieurs comités directeurs (1).

3. Les rôles, fonctions et pouvoirs des divers agents d'évaluation: Bureau d'Evaluation Institutionnelle, comités d'orientation, maîtres d'oeuvre des entreprises d'évaluation, Conseil d'administration, etc.

(1) Dans ce chapitre et dans les chapitres qui suivent, quand on parle de "comité", on identifie un certain nombre de fonctions et de tâches qui doivent être assumées; elles peuvent l'être par un comité, par une personne ou par une instance déjà existante que le collège aura mandatée à cette fin.

4. Les procédures: finalement, la politique devrait indiquer par quelles procédures on peut faire de l'évaluation au sein de l'institution, notamment:

- comment on définit et revise la politique institutionnelle;
- comment on établit et revise les politiques sectorielles;
- comment on établit et revise le plan institutionnel;
- comment on nomme les différents agents d'évaluation;
- de qui sont composés les différents comités;
- comment on entre officiellement en communication avec les différentes instances et agents d'évaluation;
- comment on met en oeuvre le plan institutionnel;
- comment on met en oeuvre les différentes entreprises d'évaluation;
- comment on rend officiels les différents rapports d'évaluation;
- quels recours existent et comment on peut s'en prévaloir en cas de conflit, de préjudice possible ou de mauvaise application de la politique;
- comment s'applique la politique institutionnelle dans les différents secteurs d'activités et dans les composantes du collège: évaluation du personnel, évaluation des étudiants, évaluation des services, etc.

3.4.6 comment définir la politique institutionnelle:

Bien qu'il revienne au Conseil d'administration du collège de définir ou de faire définir la politique institutionnelle, nous croyons que ce dernier ne saurait s'acquitter de son mandat sans consulter les différentes composantes de l'institution.

Trois scénarios peuvent être envisagés pour définir la politique institutionnelle:

a) Agir et se donner une politique *

Dans ce premier scénario, primat est accordé à la mise en oeuvre de l'évaluation. Conséquemment, la politique sera élaborée progressivement au fur et à mesure que les exigences de l'action viendront souligner la nécessité de prendre des positions institutionnelles pour faciliter ou supporter les opérations.

b) Se donner une politique et agir

Le deuxième scénario obéit à une logique plus cartésienne et prend appui sur un rationnel s'apparentant à la démarche R.D.D. (Recherche, Développement et Diffusion).

Il s'agit en fait, en référant à la pratique et à la théorie, de définir a priori la politique institutionnelle et les politiques sectorielles, d'en corriger les faiblesses après une expérimentation dans l'action, pour ensuite diffuser ces politiques dans tous les secteurs de l'institution.

c) Codifier les pratiques actuelles

Le troisième scénario propose de codifier et de mettre en forme les pratiques actuelles du collège. Cette troisième manière invite les collèges à identifier "ce qui se fait", à reconnaître leurs pratiques, habitudes et manières de faire pour mieux les améliorer et s'inscrire ainsi dans la voie du perfectible.

3. Le plan institutionnel d'évaluation:

Le plan institutionnel d'évaluation est le second élément qui confère à l'évaluation son caractère institutionnel.

Elaboré sous l'autorité de la plus haute instance du collège (le Conseil d'administration), le plan institutionnel fait état du mandat d'évaluation que l'institution se donne pour une période de temps déterminée.

---

* Nous n'abordons ici que le titre des scénarios et une brève description de l'angle d'attaque. Pour plus d'informations sur le contenu et la démarche de chaque scénario, le lecteur est prié de se référer au chapitre: Se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation.

Ainsi, le plan institutionnel contient la liste des différentes composantes et/ou activités de l'institution qui seront évaluées durant les prochains mois ou les prochaines années.

Le plan institutionnel est officiel et public. Il manifeste ainsi l'engagement de l'institution en matière d'évaluation.

3.5.1 comment définir le plan institutionnel:

S'il le juge à propos, un collège pourra s'inspirer de l'approche que nous allons maintenant décrire brièvement.* Cette approche nous l'avons voulue suffisamment élaborée pour faciliter l'action des collèges aux prises avec des situations complexes. Quant aux autres, nous croyons qu'ils peuvent avantageusement y trouver leur profit, soit en réduisant la démarche, soit en simplifiant la structure proposée.

On peut définir le plan institutionnel d'évaluation en suivant une démarche en huit étapes:

1. Préparation.
2. Cueillette des projets d'entreprises d'évaluation.
3. Analyse des projets.
4. Choix des projets prioritaires.
5. Rédaction d'un projet de plan.
6. Consultation.
7. Adoption par le Conseil d'administration.
8. Publication et diffusion du plan institutionnel.

1. Préparation: La première étape de la démarche jette les bases de toute l'opération. Elle a donc une importance fondamentale.

---

* Comme pour la politique institutionnelle, nous ne décrivons ici que les grandes lignes du scénario permettant de définir le plan institutionnel. Pour plus d'informations sur la démarche et la structure, nous renvoyons le lecteur au chapitre: Se doter d'un plan d'évaluation.

Pour en assurer la réalisation on devra:

- désigner le ou les responsables de l'opération;

- définir les mandats;

- amorcer une campagne d'information.

2. Cueillette des projets: Dès que l'opération "élaboration du plan" est lancée, les composantes du collège et les différents secteurs d'activité sont invités à préparer et présenter des projets d'entreprises d'évaluation

3. Analyse des projets: Les projets recueillis sont ensuite analysés afin de déterminer la portée et les possibilités de réalisation des projets. Ainsi on pourra préciser les projets pouvant être réalisés à court terme, à moyen terme et à long terme.

4. Choix de projets prioritaires: Au terme de l'analyse, les projets auront été situés les uns par rapport aux autres et l'on pourra établir la liste des entreprises devant figurer au plan institutionnel de même que l'ordre dans lequel celles-ci pourraient être réalisées.

5. Rédaction d'un projet de plan: Un projet de plan institutionnel est rédigé sur la base des analyses et du choix des priorités. Ce projet de plan institutionnel doit être complet et bien articulé puisque c'est à partir de ce document qu'auront lieu les consultations jugées utiles ou nécessaires.

6. Consultation: La consultation vient éclairer la perspective globale du plan institutionnel en indiquant comment chacune des composantes et chacun des secteurs peut contribuer à son propre développement et à celui du collège.

Trois scénarios peuvent servir de guide à la consultation:

a) Dans le premier scénario c'est le Conseil d'administration qui consulte. C'est lui qui prend l'initiative des opérations.

b) Dans le deuxième scénario, ceux qui sont charg
d'élaborer le plan institutionnel consultent e
mêmes et font des propositions au Conseil d'ad
nistration. Ici, l'initiative opérationnelle
partient aux responsables de l'opération.

c) Dans le troisième scénario, les responsables f
toute la consultation, déposent le dossier au
seil d'administration et font des recommandati
Le Conseil d'administration étudie le dossier,
sulte, si nécessaire, et décide. Ici, l'initi
opérationnelle est partagée. (Voir tableau à
page 69 dans se doter de plans.

7. Adoption par le Conseil d'administration: L'adop
du pla
vra un cheminement différent selon que l'institut
opte pour le scénario de consultation a, b ou c.
Qu'il suffise de souligner que pour être officiel
public le plan institutionnel doit être adopté pa
résolution du Conseil d'administration.

8. Publication et diffusion: Le Conseil d'administ
tion publie, diffuse
fait diffuser le plan institutionnel en indiquan
pourquoi il souhaite que l'institution réalise c
plan.

En conséquence, seules les entreprises d'évaluation
mentionnées dans le plan institutionnel peuvent êtr
qualifiées d'entreprises d'évaluation institutionne

A contrario, les entreprises d'évaluation ne se rat
chant pas au plan institutionnel, même si elles res
tent en tous points les règles de l'art, ne saurai
être qualifiées d'institutionnelles parce qu'elles
jouissent pas du caractère officiel et public des p
mières.

Cette règle qui, à première vue, peut sembler restr
ve permet au contraire d'introduire un élément de s
plesse qui tient compte des pratiques actuelles des
collèges.

Il n'est pas nécessaire d'encadrer toutes les prat
d'évaluation qui ont cours et de leur imposer un ca
tère officiel et public. Certaines activités ou ce
santes recevront, en évaluation institutionnelle,
traitement systématique et rigoureux parce que la
tion, les circonstances ou l'orientation de l'inst
tion l'exigent.

Cette position n'exclut pas le fait qu'il soit souhaitable que périodiquement tous les secteurs importants d'une institution fassent l'objet d'une évaluation ayant une portée et un caractère proprement institutionnels.

3.6 Les entreprises d'évaluation:

L'expression entreprise d'évaluation désigne les actions d'évaluation menées dans le cadre d'un plan institutionnel d'évaluation. Habituellement, une entreprise d'évaluation comprend les éléments suivants:

- des personnes ou des groupes (comités) nommés afin de prendre en charge l'entreprise;

- un mandat indiquant: les buts de l'entreprise, les résultats visés, les champs de juridiction, les champs d'investigation, les objets d'évaluation et les rôles que peuvent et doivent jouer les mandataires et les mandants;

- la problématique générale dans laquelle s'inscrit l'entreprise;

- les objectifs de l'entreprise;

- l'approche privilégiée;

- la démarche ou le modèle de cheminement retenu, comportant notamment l'explicitation des critères et des standards qui vont servir à juger;

- les techniques et instruments d'évaluation;

- un calendrier d'opérations ou échéancier;

- des ressources humaines et la liste des activités qui les préparent à réaliser leur mandat;

- un plan d'utilisation des résultats tant finals que partiels;

- un devis opérationnel.

Dépendant du modèle d'évaluation retenu par l'institution ou par les maîtres d'oeuvre de l'entreprise, certaines caractéristiques de la démarche, de l'approche, des techniques, des instruments et de l'utilisation des résultats pourront varier.

Une entreprise d'évaluation peut connaître plusieurs points de surgissement. Dans certains cas, l'initiative peut venir d'une ou de plusieurs composantes de l'institution; dans d'autres, cette initiative provient du Conseil d'administration. Quel que soit le cas, répétons qu'une entreprise d'évaluation institutionnelle doit faire partie du plan institutionnel d'évaluation, lequel relève de l'autorité du Conseil d'administration.

4— DEFINITION DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

4.1 Conséquemment à tout ce qui précède, nous proposons la définition suivante:

L'évaluation institutionnelle est un processus:

a) élaboré et réalisé par et pour une institution;

b) dans le but de poser un jugement explicite sur la valeur de l'institution, d'une de ses composantes ou d'une de ses activités;

c) en référant à des critères et à des standards reconnus institutionnellement;

d) suivant une démarche visée au point et réalisée par l'institution;

e) à travers une ou des entreprises d'évaluation;

f) faisant partie d'un plan institutionnel d'évaluation;

g) lui-même formalisé et régi par une politique institutionnelle d'évaluation.

5— COROLLAIRES DE LA DEFINITION

5.1 Puisqu'en évaluation il est requis de poser un jugement sur la valeur d'un objet en recourant à des critères et standards, il convient de clarifier ces deux notions. Nous en profiterons pour aborder aussi la notion d'indicateur.

5.2 La notion de critère d'évaluation:

Le terme critère est abondamment utilisé dans la vie courante. On parle facilement de critères de choix, critères de sélection, critères d'excellence, critères de rendement... On utilise aussi la notion de critère dans presque tous les secteurs d'activité: en recherche, en pédagogie, en médecine, en sociologie et aussi en évaluation. Dans chacun des secteurs d'activités on s'approprie généralement la notion de critère en lui donnant un sens et une extension propres à rencontrer les exigences de ce secteur d'activité. Bien que ce procédé soit fort louable, il en résulte dans la vie quotidienne une certaine confusion quand spontanément on utilise dans une discipline une acception de la notion de critère qui a été définie dans un autre contexte.

En évaluation, on utilise la notion de critère pour cerner les caractéristiques d'une réalité qu'on ne peut pas observer directement.

On appellera critère, les composantes de ces caractéristiques qui, elles, peuvent faire l'objet d'une observation.

Prenons l'exemple du leadership. On ne peut pas savoir par une observation directe si telle personne exerce ou non de l'influence sur un groupe.

On arrivera toutefois à déterminer le degré d'influence de cette personne par l'observation de certains signes ou certaines caractéristiques qui, s'ils sont présents chez la personne et dans le groupe, indiqueront qu'il y a effectivement eu exercice d'influence. On pourra donc observer que la personne peut très facilement prendre parole dans le groupe, qu'elle est écoutée attentivement et que la majorité des membres du groupe se rallient très rapidement à ses opinions.

Ainsi, un critère c'est quelque chose à quoi peut se greffer un procédé d'observation.

Cette position implique donc le corollaire suivant:

- si on pose un jugement sur la valeur d'une chose sans avoir recours à un procédé quelconque d'observation, c'est qu'on choisit de ne pas utiliser de critères d'évaluation. On juge avant d'observer.

5.3 La notion de standard:

Il en va de la notion de standard comme de la notion de critère. Elle recouvre des réalités qui peuvent être différentes d'une discipline à l'autre et parfois la signification qu'on lui prête peut être contestée au sein d'une même discipline.

En évaluation institutionnelle, le terme standard réfère à une quantité ou à un "modèle" (ce qui devrait être) choisi de façon arbitraire.

Ce modèle marque la frontière entre l'acceptable et le non acceptable ou encore entre le désirable et le non désirable.

Un standard est en quelque sorte une norme définie par convention entre des parties. On accepte de la respecter et de prendre action quand elle ne l'est pas ou encore de la modifier.

Prenons l'exemple du pourcentage requis pour "réussir" un examen.

Il s'agit en fait d'une quantité (50% ou 60% ou 70%) déterminée par convention, de façon "arbitraire" (non basée sur des données scientifiques) et servant à marquer la frontière entre l'acceptable et le non acceptable.

Nous pourrions aussi reprendre notre exemple du leadership et établir par convention que le leadership souhaité dans tel collège est un leadership démocratique.

Ce style de leadership servirait de modèle permettant d'identifier l'acceptable et le non acceptable en donnant un sens aux résultats obtenus par l'application des critères d'évaluation.

5.4 La notion d'indicateur:

Très souvent, la notion d'indicateur est confondue avec la notion de critère. En réalité ces deux notions sont assez proches l'une de l'autre.

Nous savons que l'utilisation d'un critère suppose un procédé concret d'observation. Lorsque ce procédé concret est une statistique impliquant une certaine récurrence, cela s'appelle un indicateur.

Par exemple, on pourrait compter le nombre de minutes passées par les professeurs à leur bureau au cours d'une semaine et se servir de cette statistique pour inférer la disponibilité des enseignants.

On pourrait répéter ce procédé concret d'observation à tous les mois et ainsi obtenir un indicateur (ce n'est évidemment pas le seul) de la disponibilité des enseignants.*

5.5 Les différentes pratiques d'évaluation:

Le collège qui aura choisi de faire de l'évaluation institutionnelle au sens où nous l'avons définie précédemment, sera placé devant deux catégories de pratiques évaluatives.

Premièrement, il y a les activités d'évaluation qui font partie de la vie courante et du fonctionnement normal de tout projet, de tout programme et de toute action concrète.

En fait, il s'agit de ces évaluations que l'on réalise à la fin d'un projet, d'un cours, d'une recherche, ou encore, qui ponctuent la vie d'un service, d'une unité de travail ou d'un groupe. Elles sont généralement plus ou moins instrumentées et plus ou moins rigoureuses (encore que dans certains cas elles soient conduites et instrumentées de façon exemplaire) et elles deviennent l'occasion de faire le point ou de dresser un bilan en vue soit de réorienter l'action, soit de tirer des leçons de l'action qui se termine.

Ces activités, nous les appelons: pratiques d'évaluation fonctionnelle. Elles sont assez nombreuses, l'inventaire des pratiques locales en témoigne, et elles constituent la toile de fond de la vie évaluative d'un collège.

La deuxième catégorie de pratiques — moins nombreuses que les premières — désigne les entreprises d'évaluation institutionnelle qui sont mentionnées au plan institutionnel d'évaluation et qui sont couvertes par la politique institutionnelle d'évaluation. Elles sont donc officielles et publiques et elles manifestent l'engagement du collège en matière d'évaluation institutionnelle.

---

* Sur la question des indicateurs on pourra se référer au document de F.E. Gingras. Le concept d'indicateur appliqué à l'éducation. Montréal, CADRE, 1972 ("Analyse institutionnelle", no 6).

Ainsi, la vie évaluative d'une institution est composée de pratiques d'évaluation fonctionnelles et institutionnelles. Ces deux ordres de pratiques, contrairement à ce que certains pourraient croire, ne sont pas incompatibles. Au contraire, elles se supportent mutuellement. La rigueur et la systématisation de l'évaluation institutionnelle viennent influencer et instrumenter les pratiques fonctionnelles. En retour, ces dernières, parce que plus spontanées, plus vives, moins officielles viennent offrir un champ d'expérimentation et d'innovation salutaire aux pratiques institutionnelles.

En institutionnalisant l'évaluation, on aura donc soin de donner aux pratiques fonctionnelles la place qui leur revient. S'il est nécessaire d'institutionnaliser l'évaluation, il n'est certes pas nécessaire d'institutionnaliser toute la vie évaluative d'une institution. Les collèges y perdraient en spontanéité et en créativité.

5.6 Les fonctions de l'évaluation

La fonction première de l'évaluation est sans contredit de déterminer la valeur des choses. Par contre, à travers les usages de l'évaluation, on découvre deux autres fonctions très importantes.

5.6.1 Les usages de l'évaluation:

Bien que Stufflebeam (1971) ait tracé un tableau fort intéressant des usages de l'évaluation(1), c'est aux travaux de Guba et Lincoln (1982) que nous nous référons dans ce chapitre(2).

Les auteurs distinguent quatre usages de l'évaluation. On évalue pour:

a) modifier ou améliorer un objet: programme, technique, instrument, ensemble d'une institution, etc;

b) certifier et/ou établir officiellement la valeur ou le bien-fondé d'un objet;

c) adapter l'entité évaluée à la réalité, aux besoins et aux valeurs d'un contexte particulier;

(1) Stufflebeam, Daniel L. et autres. L'Evaluation en éducation et la prise de décision. Une traduction de Jules Dumas, Victoriaville, Les Editions N.H.P., XXX et 464 p.

(2) Guba, Egon et Yvonna S. Lincoln. Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. Jossey-Bass Publishers, January 1982.

d) après avoir adapté un objet à un contexte, en certifier la valeur et donner les garanties nécessaires à sa conservation, son application ou son utilisation.

5.6.2 Les fonctions corollaires de l'évaluation:

Une analyse plus poussée des usages de l'évaluation permet d'identifier deux autres fonctions corollaires à la fonction principale qui est d'établir la valeur des choses:

a) une fonction homéostatique (1);

b) une fonction de développement (2).

a) Fonction homéostatique

L'homéostasie permet à un système ouvert de maintenir sa structure et ses fonctions en réagissant aux changements et aux perturbations provenant de l'extérieur du système. Ainsi, le système se stabilise en maintenant son équilibre interne et le fait d'assurer cette stabilité engendre parfois une résistance farouche au changement de même qu'à toutes pressions venant de l'extérieur.

Quant l'évaluation fournit des garanties sur la valeur d'un objet ou quand elle permet de rendre cet objet compatible avec les normes et la culture du milieu, elle tend à stabiliser et à maintenir l'équilibre interne du collège, du programme ou du service évalué. Aussi, un objet d'évaluation que l'on ne pourra adapter à la réalité du milieu ou qui s'avérera incompatible avec les normes du système sera rejeté à plus ou moins brève échéance.

Si, au cours d'une entreprise de changement, le système ou l'institution expérimente de nouvelles normes et de nouveaux standards et s'ils sont compatibles avec la culture du milieu, l'évaluation viendra supporter le changement entrepris et ainsi le consolider.

---

(1) Pour plus de détail sur l'homéostasie on pourra consulter l'ouvrage de Joël De Rosnay, Le Macroscope, Seuil 1975, pp. 69, 119, 123, 125 et 129.

(2) Concernant la notion de développement voir l'ouvrage de Roger Tessier et Yvan Tellier, Changement planifié et développement des organisations, IFG/EPI, Montréal, 1973 chapitre 9.

A l'opposé, si les normes et les standards font appel à des modèles anciens, l'évaluation viendra en assurer le maintien dans la mesure où ils correspondent à la culture du milieu.

Ce phénomène s'explique par le recours aux normes. Si, par exemple, dans une institution, la culture avant-gardiste et proactive des composantes a pour effet d'amener les gestionnaires à établir dans les politiques et procédures du collège les principes de l'auto-gestion, le fonctionnement de ces composantes sera alors évalué sur la base des normes inspirées par les principes de l'auto-gestion. Ainsi, toute déviation par rapport au modèle établi sera sanctionnée et corrigée et l'évaluation viendra consolider l'auto-gestion jusqu'à ce que d'autres pratiques soient jugées plus profitables.

De la même manière, l'évaluation viendra maintenir un système de gestion rigide et autocratique dans la mesure où la culture du milieu se satisfait des normes et standards que génèrent ce modèle de gestion...

On peut dès lors entrevoir le type de perturbation qu'engendre l'évaluation dans un contexte où les valeurs et les normes sont en mutation, ou encore, dans un contexte où les normes et standards réfèrent à des modèles qui sont en opposition avec la culture ambiante.

Dans ces situations, un processus de changement planifié et une clarification des principaux éléments de la culture ambiante pourraient avantageusement précéder toute entreprise d'évaluation

b) Fonction de développement

La notion de développement à laquelle nous référons ici s'inscrit dans la ligne de pensée du développement organisationnel. Dans cette perspective, comme le rapporte Tessier (1973) il faut entendre développement: "dans le sens de l'exploitation maximale des ressources d'une organisation ou de l'optimisation" ... "il faut ... entendre non pas un processus de changement naturel mais un effort délibéré pour améliorer le fonctionnement des organisations..." (1)

Si l'évaluation vient déterminer la valeur d'une chose, cette valeur est mise en évidence par l'identification et l'appréciation des écarts pouvant exister entre ce qui est et ce qui devrait être. Dans tous les cas où l'écart est trop grand pour être jugé acceptable, il faudra nécessairement changer ce qui est, ou, changer la norme (ce qui devrait être). Cet effort délibéré se fera dans la

(1) Tessier, Roger. Op. cit., p. 179.

perspective d'améliorer le fonctionnement du programme, du groupe, du service, de la personne, du cours ou de l'institution.

L'optimisation progressive du fonctionnement d'un collège, d'un programme, d'un service ou d'un cours peut être envisagée de deux façons.

La première amène l'observation à se placer à l'intérieur du système et à envisager son fonctionnement de manière intrinsèque. Dans cette optique, on tentera de s'assurer que les moyens choisis et les ressources disponibles donnent un rendement optimum, et, si tel n'est pas le cas, on mettra en place des correctifs.

L'évaluation viendra supporter cette forme de développement en établissant la valeur des moyens choisis, des ressources disponibles, et en servant de déclencheur objectif à l'implantation des correctifs.

Dans la deuxième façon d'aborder la question, l'observateur se place à l'extérieur du système et envisage son fonctionnement en relation avec l'environnement de ce dernier.

Pour ce faire, il doit tenir compte du fonctionnement interne et des effets de ce fonctionnement dans l'environnement du système.

Dans cet optique, les normes qui sont utilisées à l'interne seront nécessairement confrontées avec d'autres normes qui prévalent à l'externe. Il se peut que cette confrontation vienne confirmer l'adéquation des normes internes. Il se peut aussi que le contraire soit vrai. Dans ce cas, l'optimisation du fonctionnement du système (développement) devra passer par un processus de changement impliquant des efforts délibérés pour ajuster les normes internes aux normes en vigueur dans l'environnement. Vraisemblablement, cet ajustement impliquera une modification des moyens et possiblement des ressources qui sont mobilisés à l'intérieur du système.

L'évaluation viendra supporter cette deuxième forme de développement en permettant d'objectiver et de mettre en relation les différents paramètres de la situation, en donnant une valeur et un sens aux écarts qui sont susceptibles d'indiquer un éloignement ou une coupure entre le système et l'environnement qui lui permet de vivre.

Ainsi l'évaluation est susceptible d'améliorer, d'optimiser, de développer le fonctionnement des groupes, des personnes et des institutions de deux manières:

- soit en modifiant les comportements des personnes et les modes de fonctionnement institutionnel;

- soit en modifiant les normes et les standards servant à évaluer et à orienter le fonctionnement.

5.6.3 Conclusion:

Nous pouvons constater que l'évaluation s'inscrit de par ses fonctions secondes dans le coeur même de la vie de toute institution. Ce faisant, elle soulève la question délicate de la stabilité et du changement, du maintien et du développement. Comment une organisation stable, dont la finalité est de durer, peut-elle changer et évoluer?

Notons cependant que cette question fondamentale qui confronte à des degrés divers tous les membres d'une institution, n'est pas à proprement parler du ressort de l'évaluation. Mais puisque l'évaluation institutionnelle s'inscrit nécessairement dans un contexte structuré et organisé, elle vient mettre en relief la dynamique fondamentale de toute institution en se répercutant sur son processus de gestion.

6- CONCLUSION

En guise de conclusion, nous voulons attirer l'attention sur les trois points suivants:

6.1 En clarifiant notre conception de l'évaluation institutionnelle, nous avons voulu indiquer l'essentiel des éléments qui contribuent à donner à l'évaluation sa dimension institutionnelle. Nous avons en quelque sorte tenté d'éclairer la composition du terrain sur lequel se joue et se jouera l'évaluation. Nous avons aussi voulu mettre en évidence certaines règles du jeu et identifier quelques pièces d'équipement importantes.

Toutefois, il demeure que chaque institution devra préciser les règles du jeu qu'elle privilégie, choisir son propre équipement et préparer son terrain à sa manière.

Il appartient aux collèges de donner un sens à nos propositions et à chacun des éléments du concept d'évaluation institutionnelle.

6.2 L'évaluation institutionnelle telle que nous l'avons définie peut à plusieurs égards donner une image d'une étonnante complexité. Nous croyons que cette complexité n'est pas le seul résultat de notre façon de l'aborder ou de la présenter. Si évaluer de façon systématique est une tâche rendue périlleuse par l'utilisation de critères et de standards qui risquent à tout moment de compliquer les opérations, que dire de la complexité qu'engendre l'institutionnalisation de l'évaluation. Nous n'avons pas encore au Québec des pratiques et des traditions qui permettraient de parler et de faire de l'évaluation en référant à un langage commun et à des concepts établis. En ces matières, nous débutons et chaque institution fait et devra faire office de pionnier. Le patient labeur et la lente progression caractériseront encore pendant quelque temps le cheminement des collèges. Il conviendra donc pour les institutions qui décideront de s'engager en évaluation institutionnelle d'être fermes quant à l'intention d'évaluer et souples quant à la démarche à adopter.

6.3 Bien que les mérites de l'évaluation ne soient plus à démontrer et que les raisons pouvant fonder des entreprises d'évaluation soient multiples: évaluer pour évoluer, évaluer pour innover, évaluer pour décider, évaluer pour agir..., il demeure que l'évaluation n'est pas une panacée. Il n'est pas toujours nécessaire d'évaluer pour décider d'agir. Il n'est pas toujours nécessaire non plus d'évaluer pour améliorer les pratiques et la vie institutionnelle. Dans de nombreux cas, la stricte application des processus de gestion (planification, contrôle...) pourrait avantageusement permettre l'économie d'une entreprise d'évaluation. Dans d'autres cas, une simple recherche ou une bonne analyse pourrait fournir l'information nécessaire à la prise de décision et à l'action.

Puisque évaluer c'est poser un jugement sur la valeur d'une chose... il conviendrait que l'évaluation soit réservée aux seules situations où il est nécessaire de connaître la valeur de cette chose pour décider ou agir.

SE DOTER D'UNE POLITIQUE D'ÉVALUATION

1- PRESENTATION

1.1 La politique que l'on s'apprête à définir a une importance fondamentale dans toutes les décisions, discussions et actions se rapportant à l'évaluation. Elle indiquera à toute la communauté collégiale et à tous ceux qui sont touchés directement ou indirectement par l'évaluation, les frontières de l'action où s'engage l'institution. La politique détermine l'esprit dans lequel le collège fait de l'évaluation, les modes de participation des différents acteurs, ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de faire en la matière.

1.2 La politique institutionnelle trouvera des applications particulières dans les différents secteurs d'activité du collège. Nous aurons donc, au terme de l'opération une politique institutionnelle d'évaluation et une ou des politiques sectorielles (évaluation des étudiants, évaluation des programmes, évaluation du personnel, etc.).

1.3 Nous proposons ici trois scénarios pouvant conduire à l'adoption d'une politique institutionnelle et de politiques sectorielles. Bien que ces approches ne soient pas les seules possibles, nous croyons qu'elles peuvent servir de point de départ et inspirer ceux qui décident d'entreprendre de telles actions.

2- AGIR ET SE DONNER UNE POLITIQUE

Dans le premier scénario, primat est accordé à la mise en oeuvre de l'évaluation. Conséquemment, la politique sera

élaborée progressivement au fur et à mesure que les exigences de l'action viendront souligner la nécessité de prendre des positions institutionnelles pour faciliter ou supporter les opérations.

Supposons que l'on décide d'évaluer un programme et que certaines informations consignées au registrariat soient nécessaires. Supposons encore que le registraire refuse de donner au comité d'évaluation les informations utiles prétextant que l'entreprise d'évaluation n'a pas été mise en oeuvre officiellement.

Les maîtres d'oeuvre de l'entreprise d'évaluation auront bien sûr à régler le problème en obtenant les autorisations nécessaires, mais d'autre part, ils pourront recommander à ceux qui sont chargés d'élaborer la politique de préciser:

- les pouvoirs des maîtres d'oeuvre;
- comment on met en oeuvre officiellement une entreprise d'évaluation;
- les rapports entre les détenteurs d'informations utiles (entre autres le registrariat) et les évaluateurs;
- les positions institutionnelles en matière de confidentialité de l'information;
- les procédures à prendre en cas de refus d'optempérer à une demande officielle et justifiée, faite dans le cadre d'une entreprise d'évaluation.

Dans le premier scénario, c'est donc à partir de l'action, à partir d'entreprises d'évaluation, que se précisent les éléments de politique indispensables et que s'élabore progressivement soit la politique institutionnelle, soit telle ou telle politique sectorielle.

2.1 Démarche du premier scénario:

2.1.1 En se référant au plan institutionnel d'évaluation, on pourra décider qu'une seule, plusieurs ou toutes les entreprises inscrites au plan serviront de base à l'élaboration de la politique.

2.1.2 Le Conseil d'administration nomme la ou les personnes responsables de l'élaboration de la politique institu-

tionnelle et des politiques sectorielles. Le cas échéant, les personnes désignées pourront être regroupées dans le Comité des politiques.

2.1.3 Le Comité des politiques travaille en relation étroite avec le Comité d'orientation de chaque entreprise d'évaluation. Il recueille les propositions, suggestions et commentaires des maîtres d'oeuvre de l'évaluation et progressivement, au fur et à mesure que les évaluations progressent, il élabore un projet de politique institutionnelle et des projets de politiques sectorielles.

2.1.4 Au terme des évaluations, le Comité des politiques a en mains tous les éléments constitutifs de la politique. Il consulte alors les différents comités d'orientation des entreprises d'évaluation, les composantes du collège et fait part au Conseil d'administration de l'état des travaux.

2.1.5 Compte tenu des réactions et commentaires qui lui sont acheminés, le Comité des politiques rédige la version finale de la politique et la dépose au Conseil d'administration pour adoption.

2.1.6 Le Conseil d'administration du collège confirme par résolution l'adoption de la politique institutionnelle d'évaluation et des politiques sectorielles.

2.2 Variante du même scénario:

En suivant la même démarche, on pourrait envisager une affectation différente des ressources humaines. Ainsi, le Comité d'orientation de chaque entreprise pourrait se voir désigner une personne qui aurait pour mandat d'accompagner l'entreprise d'évaluation et de recueillir les éléments susceptibles de constituer la politique. Cette personne pourrait par la suite alimenter en informations et suggestions le responsable de la rédaction des politiques.

3— SE DONNER UNE POLITIQUE ET AGIR

Le deuxième scénario obéit à une logique plus cartésienne et prend appui sur un rationnel s'apparentant à la démarche R.D.D. (Recherche, Développement et Diffusion).

Il s'agit en fait, en référant à la pratique et à la théorie, de définir la politique institutionnelle et les politiques sectorielles, d'en corriger les faiblesses après une expérimentation dans l'action, pour ensuite diffuser ces politiques dans tous les secteurs de l'institution.

Contrairement au premier scénario où l'on induit la politique de l'action d'évaluer, dans le second on définit a priori une politique qui va inspirer l'action mais pourra être remise en cause et révisée suite à ce que l'action va commander comme modifications.

3.1 Démarche du deuxième scénario:

3.1.1 Le Conseil d'administration du collège nomme la ou les personnes responsables de l'élaboration de la politique institutionnelle et des politiques sectorielles. Le cas échéant, les personnes nommées pourront être regroupées dans le Comité des politiques.

3.1.2 La personne responsable ou le Comité des politiques analyse les divers travaux théoriques sur:

a) ce qu'est une politique;

b) ce qu'est une politique d'évaluation;

c) ce que représente la réalité à évaluer.

Simultanément ou dans un deuxième temps les dimensions pratiques sont aussi analysées. On étudiera alors:

a) le vécu du collège en matière d'évaluation;

b) le vécu et les pratiques des autres collèges et du réseau, s'il y a lieu;

c) le vécu et les pratiques d'institutions en dehors du réseau (commissions scolaires, universités, affaires sociales, etc.) et à l'étranger, si la chose peut s'avérer utile.

Au terme de ces analyses un projet de politique institutionnelle et des projets de politiques sectorielles seront formulés.

3.1.3 Les diverses composantes du collège et le Conseil d'administration sont ensuite consultés et leurs réactions et commentaires servent à la rédaction de la version finale de la politique.

3.1.4 A cette étape du processus deux variantes peuvent être considérées:

a) Dans la première variante, le collège considère qu'il a en mains sa politique institutionnelle et que toutes les corrections et modifications que suggère son application seront traitées par le mécanisme normal de la revision des politiques. Auquel cas, il ne lui reste qu'à assortir une procédure de revision à la politique institutionnelle et à la faire confirmer par une résolution du Conseil d'administration.

b) Dans la deuxième variante, le collège considère que sa politique est encore à l'état de projet et qu'elle ne deviendra officielle qu'après avoir été expérimentée et corrigée.

Conséquemment, la politique devra être appliquée dans un ou plusieurs secteurs d'activités. Son application suggérera des précisions et des modifications. S'il y a lieu, ces propositions et suggestions seront acheminées à la personne responsable ou au comité des politiques qui fera les corrections nécessaires et rédigera la politique officielle. Après avoir subi le test de la réalité, on lui ajoutera une procédure de revision et elle sera alors confirmée par une résolution du Conseil d'administration.

4- CODIFIER LES PRATIQUES ACTUELLES

4.1 Bien que très peu d'institutions se soient dotées de politiques officielles en la matière, on a pu constater qu'il se fait quand même de l'évaluation dans les collèges. Les étudiants et le personnel (cadres, gérants, employés de soutien et professionnels) sont évalués régulièrement. Ces pratiques, si elles ne réfèrent pas

toujours à des modes de fonctionnement institutionnalisés c'est-à-dire officiels et publics, s'appuient sur des "habitudes institutionnelles" qui, à la longue, finissent par être connues et reconnues par toutes les composantes de l'institution. Il y a là, croyons-nous, les bases d'une politique d'évaluation.

On pourrait envisager de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation en codifiant et en mettant en forme les pratiques actuelles du collège.

Dans ce scénario, il s'agit donc pour le collège de s'investir dans la voie du perfectible en reconnaissant d'abord ses pratiques, habitudes et manières de faire pour ensuite les améliorer.

4.2 Démarche du troisième scénario:

4.2.1 Le Conseil d'administration nomme la ou les personnes responsables de l'élaboration de la politique institutionnelle d'évaluation et des politiques sectorielles. Le cas échéant, les personnes nommées pourront être regroupées dans le Comité des politiques.

4.2.2 La personne désignée ou le Comité des politiques fait l'inventaire des pratiques et des procédures du collège en matière d'évaluation et les met en forme. Ce faisant, il ou elle se trouve à rendre explicite ce qui est implicite.

4.2.3 Au terme de la mise en forme, la personne désignée ou le comité a en mains le matériel constituant le projet de politique institutionnelle et les projets de politiques sectorielles. Le comité pourrait constater alors que les pratiques du collège dans certains domaines sont relativement pauvres ou qu'elles sont insuffisantes pour servir de base à l'élaboration d'une politique.

4.2.4 Les diverses composantes du collège sont consultées. Leurs commentaires et réactions servent de base à la rédaction de la version finale de la politique.

4.2.5 Une procédure de revision est incorporée à la politique qui est alors confirmée par une résolution du Conseil d'administration du collège.

4.3 Ce troisième scénario est probablement le plus simple et le plus facile à réaliser. Il peut aussi être agrémenté de plusieurs éléments du premier et du deuxième scénarios.

Il est possible que les résultats de l'inventaire des pratiques du collège soient décevants à plusieurs égards. L'inverse est aussi possible mais ce troisième scénario, nous le répétons, s'inscrit dans la voie du perfectible en prenant appui sur ce qui est et non sur ce qui devrait être.

SE DOTER D'UN PLAN D'ÉVALUATION

1- PRESENTATION

1.1 Le plan institutionnel d'évaluation manifeste l'engagement de l'institution en matière d'évaluation. Il contient la liste des différentes composantes ou activités du collège qui feront l'objet d'une évaluation systématique au cours des semaines, des mois ou des années à venir. Il contient les objectifs visés, la liste des entreprises d'évaluation, l'échéancier s'y rapportant ainsi que la liste des maîtres d'oeuvre des entreprises. Le plan institutionnel est officiel et public. Pour ces raisons, il est élaboré sous l'autorité du Conseil d'administration du collège et adopté par résolution.

Seules les entreprises d'évaluation consignées au plan peuvent être qualifiées d'institutionnelles.

Nous croyons cependant qu'il n'est pas nécessaire voire souhaitable que toutes les pratiques d'évaluation d'un collège soient portées au plan institutionnel.

Dépendant des situations, des circonstances, des ressources disponibles et des orientations du collège, certaines activités et composantes recevront le traitement systématique et rigoureux de l'évaluation institutionnelle.

Quant aux autres pratiques évaluatives, même si elles respectent en tout point les règles de l'art, nous considérons qu'elles alimentent le processus organisationnel normal de toute institution.

1.2 Afin d'aider les collèges à s'instrumenter, nous proposons ici une approche qui, croyons-nous, peut faciliter la

préparation et l'élaboration d'un plan institutionnel d'évaluation. Cette approche, nous l'avons voulue suffisamment élaborée pour faciliter l'action des collègues aux prises avec des situations complexes. Quant aux autres, nous croyons qu'ils peuvent avantageusement y trouver leur profit, soit en réduisant la démarche, soit en simplifiant la structure proposée.

2— DEMARCHE PROPOSEE

La démarche que nous proposons compte huit étapes:*

1. Préparation
2. Cueillette des projets d'entreprises d'évaluation
3. Analyse des projets
4. Choix des projets prioritaires
5. Rédaction d'un projet de plan
6. Consultation
7. Adoption par le Conseil d'administration
8. Publication et diffusion du plan institutionnel d'évaluation.

2.1 Préparation

La première étape de la démarche a une importance fondamentale. Elle jette les bases de toute l'opération et permet d'avoir une idée du climat institutionnel dans lequel s'amorce l'action.

La première étape se subdivise en trois volets:

- désignation du ou des responsables
- mandat
- information.

---

* Voir tableau à la page suivante.

DEMARCHE POUVANT FACILITER L'ELABORATION D'UN PLAN INSTITUTIONNEL D'EVALUATION

PREPARATION	CUEILLETTE	ANALYSE	CHOIX DES PRIORITES	REDACTION DU PROJET	CONSULTATION	ADOPTION	PUBLICATION DIFFUSION
• Désignation des personnes • Mandat • Information	• Qu'est-ce qu'un projet • Qui prépare le projet • Comité préparatoire	• Portée du projet • Possibilités de réalisation	• Ordre de réalisation	• Dimensions considérées • Problématique générale, buts poursuivis, etc.	• Trois scénarios: a)Le C.A. consulte b)Le C.P. consulte et propose c)Le C.P. consulte et recommande	• Par résolution	• Pourquoi on souhaite réaliser le plan • Les raisons • Les buts visés

2.1.1 Désignation du ou des responsables:

Dépendant des situations, de l'ampleur de la tâche et des ressources disponibles, l'élaboration du plan institutionnel d'évaluation peut être confiée aussi bien à une personne qu'à un comité.

Le Conseil d'administration du collège désigne la ou les personnes responsables de l'élaboration du plan institutionnel. Le cas échéant, ces personnes pourront être regroupées dans un comité du plan.

2.1.2 Mandat:

Le comité du plan ou la personne responsable a pour mandat de:

- recueillir les projets d'entreprises d'évaluation;
- analyser le contenu et la portée des projets;
- établir la liste de priorité des projets;
- préparer un projet de plan institutionnel;
- faire les consultations requises;
- déposer au Conseil d'administration du collège un projet de plan institutionnel d'évaluation.

2.1.3 Information:

La décision de procéder à l'élaboration du plan institutionnel ayant été prise, elle doit être communiquée à toutes les composantes de l'institution.

Le Conseil d'administration du collège diffuse ou fait diffuser une information précise portant tout particulièrement sur:

- les raisons qui l'amènent à doter le collège d'un plan;
- les buts poursuivis en se dotant d'un plan;
- la durée de l'opération;
- la ou les personnes responsables de l'opération;

- les modes de participation des différentes composantes du collège;

- le plan général de l'opération.

2.2 Cueillette des projets:

Dès que l'opération élaboration du plan institutionnel est lancée, les composantes du collège et les différents secteurs d'activités sont invités à préparer et à présenter, au comité du plan ou à la personne responsable, des projets d'entreprises d'évaluation.

2.2.1 Qu'est-ce qu'un projet d'entreprise d'évaluation?

Un projet d'entreprise est la résultante d'une ou de plusieurs brèves études permettant de formuler un premier diagnostic de la situation à évaluer.

Conséquemment, le projet d'entreprise d'évaluation passera en revue les principaux problèmes vécus dans la composante ou le secteur d'activité impliqué, les situations jugées insatisfaisantes, les points d'appui et les points de résistance. Les données recueillies permettront de préciser:

- ce pourquoi on souhaite entreprendre une évaluation;

- quelles décisions on espère prendre au terme de l'évaluation;

- quel projet d'amélioration on veut poursuivre;

- le temps requis pour mener à terme l'entreprise d'évaluation;

- les ressources dont on dispose;

- les ressources additionnelles à prévoir;

- une première identification des principaux objets d'évaluation.

En somme, le projet d'entreprise d'évaluation doit contenir suffisamment d'informations pour permettre au comité du plan ou à la personne responsable de se faire une représentation adéquate du projet, permettant ainsi de le situer parmi d'autres dans le plan institutionn... d'évaluation.

2.2.2 Qui prépare le projet d'entreprise d'évaluation?

Le projet d'entreprise d'évaluation peut avoir plusieurs points de surgissement. Dans certains cas, il est promu par une composante du collège ou un secteur d'activité. Dans d'autres cas, il peut émaner directement du Conseil d'administration du collège.

Dans tous les cas cependant, le projet d'entreprise d'évaluation pourrait être préparé selon la modalité suivante. Un comité préparatoire est mis en place. Ce comité réalise les études préliminaires et détermine si une évaluation peut et doit être entreprise.

Le cas échéant, il prépare un projet d'entreprise d'évaluation et le soumet au comité du plan ou à la personne responsable.

Dans l'éventualité où le projet est retenu et fait partie du plan institutionnel, le comité préparatoire a rempli son mandat. Pour la mise en oeuvre de l'entreprise deux situations peuvent se présenter:

a) le comité préparatoire cède sa place à un comité d'orientation qui prendra la suite des opérations et réalisera l'évaluation;

b) le comité préparatoire se transforme en comité d'orientation et réalise l'évaluation.

Il pourra s'avérer utile d'opter pour la première hypothèse dans tous les cas où:

- l'étude préliminaire a une grande ampleur, comme par exemple en évaluation globale où toute l'institution est évaluée;

- l'objet d'évaluation est complexe et nécessite divers spécialistes.

On devra aussi prendre en considération les cas où des personnes pourraient estimer avoir les habiletés requises pour réaliser une étude de pertinence et se considérer plus démunies pour mener à terme une entreprise d'évaluation.

2.3 Analyse des projets:

Ayant recueilli les projets d'entreprises d'évaluation, le comité du plan ou la personne responsable en analyse le contenu, la portée et les possibilités de réalisation pour

les situer les uns par rapport aux autres et ainsi arriver progressivement à indiquer les projets devant et pouvant être réalisés à court terme, à moyen et à long termes.

Pour mener son analyse, le comité ou la personne responsable pourra tenir compte des éléments suivants:

- les orientations de l'institution;
- le plan de développement du collège, si un tel plan existe;
- les buts institutionnels;
- les forces et les faiblesses de l'institution;
- les normes ou standards pouvant être énoncés par la politique institutionnelle d'évaluation et par les politiques sectorielles;
- les normes, critères ou standards établis par le Conseil d'administration concernant la sélection des projets;
- les budgets exigés et les sommes disponibles;
- la facilité avec laquelle on pourra éventuellement obtenir les ressources supplémentaires requises.

2.4 Choix des priorités:

Au terme de ses analyses, le comité du plan ou la personne responsable établit la liste des entreprises d'évaluation devant figurer au plan institutionnel en indiquant l'ordre dans lequel les entreprises pourraient être réalisées.

2.5 Rédaction d'un projet de plan:

Le comité du plan ou la personne responsable rédige un projet de plan institutionnel. Ce projet de plan doit être complet et bien articulé puisque c'est sur la base de ce document qu'auront lieu les consultations utiles. Le document abordera donc les dimensions suivantes:

- la problématique générale;
- les buts poursuivis;
- les résultats visés;

- les priorités;

- les raisons qui justifient les priorités;

- la liste des entreprises d'évaluation ainsi que le nom des maîtres d'oeuvre de ces entreprises;

- l'ordre de réalisation des entreprises;

- les raisons qui justifient l'ordre de réalisation;

- l'échéancier général du plan;

- le mécanisme de revision du plan;

- les étapes de la consultation prévue.

2.6 Consultation:

Puisque le plan institutionnel est officiel et public et qu'il convie les secteurs d'activités et les composantes à prendre en mains leur évaluation, les intéressés doivent dont être consultés.

Rappelons que les secteurs d'activités et les composantes ont participé directement à l'élaboration du plan via les comités préparatoires en faisant les études de pertinence et ensuite en préparant leurs projets d'entreprise luation.

En faisant entrer en ligne de compte les buts et objectifs institutionnels, le plan de développement du collège (si un tel plan existe), les forces et les faiblesses de l'institution ainsi que les ressources disponibles, le projet de plan vient nécessairement relativiser les attentes des intéressés en replaçant chacun des projets dans une perspective plus vaste, plus institutionnelle.

La consultation viendra donc éclairer la perspective globale du plan en indiquant comment chacune des composantes et chacun des secteurs pourront contribuer à leur propre développement et au développement du collège par la pratique de l'évaluation institutionnelle.

Nous proposons ici trois scénarios de consultation. (Voir tableau à la page suivante).

2.6.1 Premier scénario: Le Conseil d'administration consulte

Dans ce premier scénario, le comité du plan ou la

SCENARIOS DE CONSULTATION

SCENARIO (1)

LE CONSEIL D'ADMINISTRATION CONSULTE

- Comité du plan
  - rédige un projet
  - soumet le projet au Conseil d'administration
- Conseil d'administration
  - identifie ceux qui doivent être consultés
  - fixe un échéancier de consultation
  - analyse les résultats de la consultation
  - modifie le projet si nécessaire
  - adopte le plan par résolution

NOTE : Le Conseil d'administration fait toute la consultation et décide.

L'initiative opérationnelle appartient au Conseil d'administration.

SCENARIO (2)

LE COMITE DU PLAN CONSULTE ET PROPOSE

- Comité du plan
  - rédige un projet
  - identifie ceux qui doivent être consultés
  - fixe un échéancier de consultation
  - fait rapport au Conseil d'administration sur le développement des travaux
  - consulte ceux qui doivent être consultés
  - analyse les résultats de la consultation
  - modifie le projet si nécessaire
  - dépose le projet et propose son adoption

NOTE : Le Comité du plan fait toute la consultation.

Le Conseil d'administration adopte.

L'initiative des opérations appartient au Comité du plan ou à la personne responsable.

SCENARIO (3)

LE COMITE DU PLAN CONSULTE ET RECOMMANDE

- Comité du plan
  - rédige un projet
  - identifie ceux qui doivent être consultés
  - fixe un échéancier de consultation
  - consulte ceux qui doivent être consultés
  - analyse les résultats de la consultation
  - rédige une série de recommandations
  - dépose au Conseil d'administration:
    - projet de plan
    - résultats de la consultation
    - recommandations
  - Conseil d'administration étudie:
    - projet de plan
    - résultats de la consultation
    - recommandations
  - Conseil d'administration procède à des consultations supplémentaires, si nécessaire
  - Conseil d'administration modifie le projet si nécessaire
  - Conseil d'administration adopte le plan par résolution

NOTE : Le Comité du plan fait toute la consultation dépose un dossier et fait des recommandations.

Le Conseil d'administration étudie, consulte, si nécessaire, et décide.

Initiative opérationnelle partagée.

personne responsable rédige un projet de plan et le soumet au Conseil d'administration du collège.

Ayant reçu le projet, le Conseil d'administration identifie les personnes, groupes, composantes ou secteurs d'activités devant ou pouvant être consultés; il établit un échéancier de consultation et procède aux consultations utiles.

Au terme de l'opération il analyse les réactions, demandes et commentaires; il modifie le projet si nécessaire et finalement adopte le plan institutionnel par résolution.

2.6.2 Deuxième scénario: Le comité du plan ou la personne responsable consulte et propose

Ayant rédigé son projet de plan, le comité du plan ou la personne responsable:

- identifie les personnes, groupes, composantes ou secteurs d'activités devant ou pouvant être consultés;
- établit un échéancier de consultation;
- fait rapport au Conseil d'administration sur le développement des travaux;
- consulte les personnes, groupes, composantes ou secteurs d'activités préalablement identifiés;
- analyse les réactions, demandes et commentaires;
- modifie le projet de plan si nécessaire;
- dépose le projet de plan au Conseil d'administration et propose son adoption.

2.6.3 Troisième scénario: Le comité du plan ou la personne responsable consulte et recommande

Ayant rédigé son projet, le comité du plan ou la personne responsable:

- identifie les personnes, groupes, composantes ou secteurs d'activités devant ou pouvant être consultés;

- établit un échéancier de consultation;

- procède aux consultations utiles;

- analyse les réactions, demandes et commentaires;

- rédige une série de recommandations pour le Conseil d'administration;

- dépose au Conseil d'administration le projet de plan, un résumé des résultats de la consultation et les recommandations;

- le Conseil d'administration étudie le projet de plan, les résultats de la consultation et les recommandations;

- procède à des consultations supplémentaires si nécessaire;

- modifie le projet si nécessaire;

- adopte le plan institutionnel par résolution.

2.7 Adoption par le Conseil d'administration:

L'étape adoption du plan par le Conseil d'administration du collège suivra un cheminement différent selon que l'institution opte pour le scénario de consultation 1, 2 ou 3.

Qu'il suffise de mentionner que pour être officiel et public, le plan institutionnel devra être adopté par résolution du Conseil d'administration.

2.8 Publication et diffusion du plan:

Le Conseil d'administration publie, diffuse ou fait diffuser le plan institutionnel en indiquant pourquoi il souhaite que l'institution réalise ce plan.

3- COMMENTAIRES TOUCHANT LA MISE EN OEUVRE D'UN PLAN

Nous avons voulu regrouper ici certains éléments susceptibles de faciliter l'action des collèges. Nous aborderons brièvement dans cette dernière partie les questions suivantes:

- le cas des entreprises qui se trouvent en cours de réalisation au moment de l'élaboration du plan;
- le plan institutionnel et la politique institutionnelle d'évaluation;
- les pratiques d'évaluation fonctionnelle et le plan institutionnel;
- le plan institutionnel, facteur de changement;
- les ressources financières.

3.1 Les entreprises en cours de réalisation:

Au moment où le collège décidera de se doter d'un plan institutionnel, il pourra se trouver qu'un certain nombre d'entreprises d'évaluation soient déjà en cours de réalisation. Le cas échéant, l'institution pourra simplement inscrire ces pratiques au plan institutionnel et laisser les événements suivre leur cours, ou encore, elle pourra leur faire suivre la procédure normale et déterminer après analyse si ces entreprises doivent ou non être inscrites au plan.

3.2 Le plan institutionnel et la politique institutionnelle d'évaluation:

Puisque le plan institutionnel est élaboré dans le cadre d'une procédure connue de tous, il est souhaitable de formaliser cette procédure en l'incluant dans la politique institutionnelle d'évaluation.

Ainsi l'institution, ses composantes et les personnes qu'elle dessert connaîtront les règles du jeu du collège en ce qui concerne la pratique de l'évaluation institutionnelle et aussi en ce qui a trait à l'institutionnalisation de l'évaluation.

Cette règle s'applique aussi à la procédure de revision du plan institutionnel (voir 2.5).

3.3 Les pratiques d'évaluation fonctionnelle et le plan institutionnel:

Bien que le plan institutionnel indique l'engagement du collège en matière d'évaluation, nous croyons qu'il n'est pas nécessaire que ce dernier "s'engage" dans "toutes" les pratiques évaluatives du collège.

Un collège ayant choisi d'institutionnaliser l'évaluation doit considérer deux ordres de pratiques évaluatives:

a) les pratiques d'évaluation institutionnelle qui sont couvertes par la politique et le plan institutionnels d'évaluation. Elles sont officielles et publiques. Elles manifestent l'engagement du collège non seulement en matière d'évaluation mais aussi et surtout dans l'amélioration de son fonctionnement.

b) les pratiques d'évaluation fonctionnelle qui désignent des activités d'évaluation faisant partie de la vie courante et du fonctionnement normal de tout projet, de tout programme et de toute action et dont l'inventaire nous donne plusieurs exemples.

Ces activités sont la toile de fond de la vie évaluative du collège. Cycliquement, en fonction des situations, des événements, des ressources disponibles et des orientations de l'institution, certaines de ces activités pourront être portées au plan institutionnel et seront alors l'objet d'un traitement plus systématique et plus rigoureux.

3.4 Le plan institutionnel et le changement:

Puisque l'évaluation a comme résultat visé l'amélioration des pratiques et du fonctionnement, elle véhicule de ce fait des intentions de changement. Or, on le sait, et nombreux sont les gestionnaires qui en ont fait l'expérience, les institutions éducatives de niveau post-secondaire tolèrent un rythme de changement modeste et soigneusement dosé(1). Pour cette raison, on ne peut entreprendre des changements dans plusieurs directions sans risquer de faire face à de sérieuses difficultés.

---

(1) SMITH, D.K. "Multi-Campus System Approches to Academic Program Evaluation", New Directions for Institutional Research, No 27, San Francisco, Jossey-Bass, 1980

On aura donc intérêt à choisir soigneusement les entreprises d'évaluation devant faire partie du plan institutionnel en gardant en mémoire que l'évaluation débouche généralement sur des changements qu'il faut entreprendre. Encore ici, il est recommandé de faire du perfectible et de demeurer dans des cadres réalistes.

3.5 Les ressources financières:

Puisque nous reprendrons plus loin toute la question du financement de l'évaluation institutionnelle, nous n'aborderons ici que les éléments en relation directe avec l'élaboration du plan institutionnel.

La quantité de ressources financières disponibles va conditionner tant l'élaboration de la mise en oeuvre du plan institutionnel d'évaluation.

Le contenu même du plan (nombre et ampleur des entreprises d'évaluation) est tributaire des ressources dont on dispose. Le comité du plan ou la personne responsable se heurtera à cette réalité dès la phase choix des priorités. Le Conseil d'administration du collège, pour sa part, aura déjà fait l'expérience de ce problème en indiquant au comité du plan ou à la personne responsable l'ordre de grandeur de l'enveloppe budgétaire disponible.

S'il faut prévoir un budget pour la réalisation de certaines entreprises d'évaluation, il faut en prévoir un aussi pour l'élaboration du plan institutionnel. Les collèges devront s'attendre à faire face à des frais directs et indirects: imprimerie, papeterie, secrétariat, libération, remplacement et temps supplémentaire.

Les collèges auraient donc intérêt, tout comme c'est la coutume en recherche ou en innovation pédagogique, à prévoir des sommes permettant d'institutionnaliser l'évaluation et de se doter d'un plan institutionnel.

CONSIDÉRATION POUR L'ACTION

1- PRESENTATION

Sous le titre "Considérations pour l'action" nous avons regroupé un certain nombre d'observations, de réflexions et de suggestions susceptibles d'aider les collèges à institutionnaliser l'évaluation. Ces considérations découlent de l'ensemble de nos travaux. En les rédigeant, nous avons essayé de tenir compte de ce que nous a appris l'inventaire réalisé avec la collaboration des collèges et de ce que constatent et recommandent des experts de l'évaluation, théoriciens autant que praticiens.

2- SIGNIFICATION DE L'INSTITUTIONNALISATION DE L'EVALUATION

2.1 L'institutionnalisation de l'évaluation est commandée actuellement par une contrainte externe (volonté du ministère de l'Education et Loi 24) mais elle donnera tous ses fruits dans la mesure où les collèges se convaincront de sa nécessité, de son utilité et en feront une démarche et un processus internes assumés par les instance locales.

2.2 L'institutionnalisation de l'évaluation peut se traduire à travers une diversité de modalités d'un établissement à l'autre. Une chose est certaine: la Loi 24 fait obligation aux collèges de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation et de les mettre en oeuvre; cette

même loi charge la Commission d'évaluation du Conseil des collèges de procéder à l'examen de ces politiques (et de leur mise en oeuvre) et de formuler les avis et recommandations que lui suggère un tel examen.

Quant à nous, entre diverses formules possibles, il nous est apparu que:

- chaque collège aurait intérêt à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation et de politiques sectorielles (e.g. politiques touchant l'évaluation des étudiants, du personnel, des programmes, des services...);

- ne devraient avoir un statut proprement institutionnel que les entreprises d'évaluation ayant un caractère officiel et public et qui figurent dans un plan institutionnel d'évaluation approuvé par le Conseil d'administration du Collège;

- les autres activités d'évaluation qui interviennent dans le cadre normal du fonctionnement d'un service d'une composante, d'une unité administrative devraient être considérées comme de l'évaluation "fonctionnelle" à distinguer de l'évaluation institutionnelle(1).

2.3 Politiques et plans institutionnels d'évaluation ne sont pas des fins en soi, mais des outils susceptibles:

2.3.1 <u>de favoriser une meilleure gestion</u>: grâce à eux, un collège peut à juste titre tenir un triple langage:

a) "chez nous, l'évaluation ne se fait pas n'importe quand, n'importe comment; voici dans quel esprit, à l'intérieur de quels cadres et structures, suivant quelles règles et procédures se vit la pratique de l'évaluation": phénomène de transparence qui permet au collège de dire aux usagers (étudiants et autres utilisateurs des services), à la population, à l'Etat qui fournit des fonds, comment il assume son mandat et ses responsabilités en la matière;

---

(1) Nous revenons plus loin sur les rapports possibles entre évaluation fonctionnelle et évaluation institutionnelle.

b) "chez nous, les résultats des évaluations nous aident à savoir ce qui se passe, à déterminer la valeur des services que nous offrons, des programmes de formation ou d'activités que nous organisons, de l'enseignement que nous dispensons, des apprentissages que nous favorisons ou suscitons": dans cette perspective, l'évaluation menée dans les formes, c'est-à-dire qui se déroule dans le respect des règles du jeu établies institutionnellement et dans le souci de la plus grande rigueur possible au plan méthodologique, apporte à tous ceux qui ont un rôle à jouer dans le collège (non seulement les gestionnaires mais aussi les enseignants, les P.N.E., les autres catégories de personnel et même les étudiants) une série d'informations qui sont de nature à faciliter leurs actions, leurs prises de position, leurs décisions;

c) "chez nous, les résultats de l'évaluation servent à canaliser les énergies dans la direction souhaitée": consolider ce qui va bien; confirmer ce qui se fait; approfondir une problématique inédite; combler des lacunes ou des besoins; corriger ce qui est inadéquat; modifier ou ajuster les objectifs de l'institution, d'un programme ou d'un service; introduire un nouveau programme (de formation ou d'activités) ou de nouvelles façons de faire, etc.;

2.3.2 de favoriser une plus grande justice: grâce à eux, l'étudiant sait à quoi s'attendre en matière d'évaluation et il connaît les recours qui sont à sa disposition, s'il s'estime lésé dans ses droits; les autres composantes — professeurs, P.N.E. et employés de soutien aussi bien que cadres et gérants — sont également protégées contre l'arbitraire: politiques et plans institutionnels d'évaluation doivent s'élaborer et se mettre en oeuvre dans le respect de leurs droits comme personnes et comme groupes;

2.3.3 de favoriser une meilleure communication au sein de l'établissement (entre les différentes composantes) et dans les rapports que l'institution entretient avec son environnement. Si les règles du jeu sont explicites et si l'esprit qui préside à l'institutionnalisation de l'évaluation est dynamique — centré sur l'amélioration, le perfectionnement, le développement par opposition à la répression, à la coercition, au contrôle et à l'encadrement étouffants — les relations peuvent se déployer avec plus d'aisance, de pertinence, de retentissement. Ce qui ne veut pas dire: sans difficultés et sans affrontements.

Politiques et plans n'enlèveront jamais à l'évaluation son caractère menaçant, profondément insécurisant, de même que ses conséquences souvent désagréables pour les personnes, les groupes, les unités administratives. De même, l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques et plans ne feront pas s'évanouir comme par enchantement les intérêts de groupes, les revendications collectives, les luttes institutionnalisées. Politiques et plans d'évaluation n'ont rien d'une panacée mais ils permettent des discours clairs (fût-ce à travers des oppositions structurées) et instaurent des canaux officiels à travers lesquels se transigent et se négocient des enjeux fondamentaux pour la vie de l'institution, notamment assurer une qualité de formation à ses étudiants et contribuer en ce qui la concerne à l'atteinte des objectifs sociaux que la population et l'Etat ont fixés au système d'enseignement. Dans les cas où le contexte mésologique est plus favorable, où les relations entre composantes sont relativement harmonieuses, politiques et plans peuvent même devenir des instruments d'une mobilisation, d'une collaboration et d'une concertation accrues...

3- EVALUATION FONCTIONNELLE ET INSTITUTIONNALISATION DE L'EVALUATION

Au terme d'une session, d'une année scolaire, d'un projet ou d'une activité spéciale, les responsables d'un programme, d'un service, d'un département, d'une unité administrative quelconque, procèdent souvent pour leur compte à une évaluation généralement formative (dans le but d'améliorer l'entité évaluée), parfois sommative (afin d'en déterminer la valeur ou l'impact global et de décider s'il y a lieu de poursuivre ce qu'on a entrepris ou d'y mettre un terme).

Lorsqu'elles ne sont pas portées au plan institutionnel d'évaluation, de telles pratiques ressortissent à ce que nous avons qualifié d'évaluation fonctionnelle. Ce type d'évaluation, avons-nous écrit ailleurs, constitue une sorte de trame de fond sur laquelle se détachent les politiques et plans institutionnels d'évaluation. Cependant l'évaluation fonctionnelle peut présenter un certain nombre de caractéristiques et entretenir des liens plus ou moins étroits avec les mécanismes d'institutionnalisation de l'évaluation qu'il n'est peut-être pas superflu d'expliciter ici:

a) les évaluations dites fonctionnelles peuvent avoir autant de valeur, être menées avec autant de rigueur, avoir des retombées aussi utiles que les entreprises d'évaluation figurant au plan institutionnel d'évaluation: tout dépend du soin qu'on apporte à leur mise en oeuvre;

b) on peut aisément concevoir que dans sa politique institutionnelle d'évaluation, un collège recommande à ses composantes et unités administratives de procéder de façon régulière à de telles évaluations fonctionnelles et qu'il soit aussi fait état de ces activités dans le rapport annuel du collège;

c) la pratique de l'évaluation fonctionnelle pourra faire émerger la nécessité ou l'opportunité pour telle composante ou telle unité administrative de mettre en branle des entreprises d'évaluation à caractère proprement institutionnel, c'est-à-dire d'entreprises qui figureraient au plan institutionnel d'évaluation après avoir suivi le cheminement prescrit par la politique institutionnelle;

d) un collège pourrait décider d'évaluer la qualité des évaluations fonctionnelles qui ont cours dans l'établissement et en faire l'objet d'une entreprise d'évaluation...

4- ENGAGEMENT ET LEADERSHIP NECESSAIRE

4.1 L'institutionnalisation de l'évaluation commande une très forte implication de la part du Conseil d'administration et des principaux gestionnaires du collège. Ceux-ci doivent faire preuve de leadership en la matière non seulement quand il s'agit d'amorcer le processus mais également dans les diverses phases de la mise en oeuvre. La manière dont ce leadership va s'exercer est évidemment variable selon le charisme des personnes, le contexte institutionnel, la réaction des composantes, les contraintes et difficultés, les occasions favorables et points d'appui qui s'offrent. C'est pourquoi chaque établissement pourra présenter une physionomie particulière. D'un collège à l'autre on pourra constater qu'il existe des modes variés d'institutionnalisation de l'évaluation et des pratiques très diversifiées. Mais à la base des orientations et des réalisations de chaque institution, on devrait trouver des convictions profondes et des lignes directrices claires chez les cadres supérieurs et le Conseil d'administration.

4.2 Tant l'inventaire que les écrits théoriques nous ont confirmé l'importance primordiale que revêt le choix de la personne ou de l'équipe à qui l'on confie de mener à bien une entreprise d'évaluation ou encore l'élaboration d'une politique ou d'un plan institutionnel d'évaluation. On doit retrouver chez ces personnes: disponibilité, crédibilité dans le milieu et auprès des collègues tout spécialement, et capacité d'un engagement véritable. En évaluation comme en innovation pédagogique il faut une bonne dose de courage, d'acharnement, de générosité alliés à la compétence pour — contre vents et marées — mener à bon port une barque dont le sort laisse bien des gens indifférents (pour ne pas dire davantage dans plusieurs cas).

4.3 La pratique de l'évaluation institutionnelle dans un collège sera d'autant plus significative et bénéfique que le plus grand nombre possible de groupes et de personnes y auront partie prenante. Le leadership en la matière n'est pas la prérogative exclusive du Conseil d'administration et des principaux gestionnaires. Loin de là. En fait la vitalité d'un établissement sous ce rapport pourrait bien se mesurer à la diversité des points de surgissement des entreprises d'évaluation, au nombre des initiatives prises par les composantes, à la qualité de leur contribution.

5— FACTEURS ORGANISATIONNELS

5.1 L'élaboration et la mise en oeuvre de politiques et de plans institutionnels d'évaluation doivent se faire dans le respect des stipulations que renferment les conventions collectives de travail des diverses catégories d'employés et des protocoles qui régissent les rapports entre un Collège et ses cadres et gérants, réunis ou non dans une association.

5.2 L'institutionnalisation de l'évaluation commande que l'on précise bien le rôle de tous les intervenants: étudiants, professeurs, administrateurs, etc. Une structure claire et des processus bien définis sont nécessaires. Politiques et plans devraient renfermer les indications utiles en ce sens.

5.3 L'institutionnalisation de l'évaluation va exiger que l'on informe le mieux possible les individus et les groupes des tenants et aboutissants de tout le processus. Ce faisant, on aurait intérêt de garder à l'esprit ces quelques "lois" de la communication qu'on fait émerger des recherches en psychologie sociale (1):

a) plus on a de l'intérêt pour une chose, plus on acquiert de l'information à son sujet; on se montre plus disponible et réceptif à l'égard d'informations touchant cette réalité;

b) les individus recherchent des informations qui s'accordent à leurs attitudes préalables;

c) les individus interprètent différemment la même information;

d) le fait d'être informé ne modifie pas nécessairement les attitudes.

Ces "lois" empiriquement dégagées de l'expérience indiquent assez bien les aléas et exigences de la phase sensibilisation et information. Elles aident à comprendre également la persistance de certains réflexes et invitent à sans cesse reprendre, retravailler le message que l'on veut transmettre et faire comprendre...

5.4 Mais il y a plus. Il ne s'agit pas uniquement de veiller à assurer une bonne information quand on décide d'institutionnaliser l'évaluation. Dans la mise en oeuvre des plans et des entreprises d'évaluation, le système de communication que l'on parvient ou non à établir est un facteur fondamental de réussite ou d'échec. Dans une institution d'enseignement de niveau post-secondaire où pouvoirs et responsabilités sont partagés entre diverses instances, il est essentiel que tous ceux qui ont leur mot à dire dans le processus aient la possibilité de s'exprimer et de faire valoir leurs points de vue.

---

(1) Cf. "Quelques-unes des raisons de l'échec des campagnes d'information" par Herbert H. Hyman et Paul B. Sheatsley. Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains. Choisis, présentés et traduits par André Lévy. Paris, Dunod, 1965 et 1974, Tome I, pp. 154-169.

5.5 En fait, la dynamique de l'évaluation fait appel à plusieurs processus de gestion: rétroaction, consultation, solution de problèmes, prise de décision, système de cueillette et d'interprétation des données, etc. L'institutionnalisation de l'évaluation et sa pratique se trouveront conditionnées par la qualité de ces processus au sein de l'établissement. Par ailleurs, l'évaluation institutionnelle pourra faire prendre conscience de lacunes et de faiblesses dans ces processus qu'il y aurait lieu de corriger.

6— CONCERNANT LA METHODOLOGIE

Tout au long de notre rapport, nous avons attiré l'attention sur un certain nombre de problèmes et de défis d'ordre méthodologique. Nous nous contenterons donc ici de relever un certain nombre de points dont l'importance nous apparaît cruciale.

6.1 Pour évaluer un programme, un service, une méthode pédagogique, une diversité de modèles sont disponibles (cf. Démarches en évaluation. Document de référence). Chaque méthode a ses forces et ses limites. Dans plusieurs cas, les maîtres d'oeuvre des entreprises d'évaluation auraient intérêt à se bâtir un modèle qui intègre des attributs de plus d'une méthode. Quelle que soit l'approche retenue cependant, on devra se soucier d'en établir la rigueur et la pertinence de façon à ce qu'elle apparaisse fiable et crédible à ceux qui, à un titre ou à l'autre, ont partie prenante à l'évaluation en question.

6.2 On n'insistera jamais assez sur le soin qu'il faut apporter à la préparation d'une entreprise d'évaluation. L'établissement d'un mandat clair, la mise au point d'un design d'évaluation précis sont des opérations qui requièrent beaucoup de temps mais qui constituent des garanties pour la validité de toute l'entreprise. Avant de se lancer dans l'action, il est indispensable de bien s'entendre sur la réalité à évaluer, les responsables de l'évaluation, les objectifs poursuivis, les critères et standards qui seront utilisés, la démarche qui sera suivie, la façon dont on va obtenir, traiter et transmettre les données nécessaires, les techniques et instruments auxquels on aura recours, la manière dont les résultats seront diffusés et auprès de qui, etc. La précipitation n'est pas recommandable. Une entreprise bien planifiée

permettra une mise en oeuvre beaucoup plus serrée, beaucoup plus efficace. Il ne faut jamais perdre de vue qu'en évaluation le processus suivi importe autant que le produit obtenu. En particulier, des mésententes ou une incompréhension touchant le but véritable d'une évaluation contribueront plus que toute autre raison à faire avorter l'évaluation ou à livrer une information qui ne sera d'aucune utilité (1).

6.3 La détermination des normes, critères et standards est une opération déterminante et des plus exigeante dans toute entreprise d'évaluation. Il est impérieux de les définir dès le point de départ et d'être très explicite si on les modifie en cours de route, en indiquant pourquoi on apporte telle ou telle modification. Le Rapport Tremblay (op. cit. Tome I, p. 160) soutient qu'ils doivent être:

a) adaptés à la nature et à la diversité des objets évalués;

b) proportionnés aux objectifs visés dans une évaluation et aux usages qu'on fera des résultats.

Si les critères et standards donnent lieu si souvent à la controverse, c'est qu'ils mettent en cause les valeurs et options (pédagogiques, idéologiques) des différentes catégories d'intervenants. Il faut donc préciser qui va les définir et se demander comment on tiendra compte dans leur élaboration des points de vue divergents, des orientations contradictoires.

Au minimum, tant ceux qui sont évalués que ceux qui reçoivent un rapport d'évaluation doivent être informés des critères et standards qui ont été retenus, même s'il est admis qu'on aurait pu en choisir d'autres.

6.4 "... les difficultés de lecture (pratique et théorique) des situations éducatives nous semblent tenir tout à la fois, à l'ignorance de leur complexité foncière (en tant qu'objet), au caractère dissocié des différents regards qui se portent sur elles (en tant que démarches de connaissance), et à la tare clandestine des enjeux libidinaux et idéologiques qui infiltrent toujours inéluctablement, ceux-ci, comme celui-là" (2).

---

(1) Cf. Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln. Effective Evaluation. Jossey-Bass, 1981, p. 273.

(2) Ardoino, Jacques. Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris, Gauthier-Villars-Unesco, 1980, p. 127.

Cette citation fait bien ressortir la complexité de l'évaluation en éducation. Les dimensions politiques et idéologiques peuvent se manifester à tous les stades de la démarche et donner lieu à des conflits. On peut s'opposer non seulement sur la définition des critères et des standards mais également: sur l'opportunité d'évaluer tel programme plutôt que tel autre, tel aspect d'un service plutôt que tel autre; sur les responsables de l'évaluation: à qui va revenir la tâche de porter le jugement sur la valeur de la réalité mise en cause? sur l'envergure de l'évaluation; sur le caractère plus ou moins public des résultats de l'évaluation; sur les suites qui seront données... La coopération des personnes ou des groupes est requise si l'on veut que l'entreprise soit fiable...

6.5 On trouve dans un ouvrage de base en évaluation(1), des exemples de manipulation possible d'une entreprise d'évaluation de programmes qui illustrent bien certains des enjeux et des avatars possibles:

a) choisir d'évaluer simplement les aspects d'un programme qui paraissent une réussite;

b) camoufler l'échec d'un programme en évitant une évaluation objective et en utilisant le témoignage de personnes ou de groupes favorables au programme en question;

c) tenter de torpiller ou de détruire un programme, indépendamment de son mérite, à cause de jeux ou d'intérêts de pouvoir à l'intérieur de l'administration ou du système;

d) faire comme si on allait se livrer à une évaluation objective qu'on ne réalise pas en fait mais qui avait simplement pour but de projeter une image favorable;

e) tenter de reporter ou de prolonger indûment une évaluation dans l'espoir que les préoccupations qu'on entretient à l'endroit de ce programme vont finir par se dissiper avec le temps;

f) tenter de divertir l'attention d'une partie essentielle d'un programme qui a été un échec vers un aspect mineur de ce même programme qui a été une réussite.

---

(1) Anderson, Ball, Murphy & Ass. Encyclopedia of Educational Evaluation. Jossey-Bass, 1975, p. 283.

5.6 Il importe d'avoir une politique claire et ferme quant à l'accès aux dossiers des personnes; quant à la cueillette, à la conservation, à la transmission des données pertinentes à une entreprise d'évaluation; quant à la publication des résultats. Comme nous l'avons indiqué ailleurs (pp.51-58) il s'agit de concilier en l'occurrence le respect des droits des personnes et les exigences de la transparence méthodologique.

7— A PROPOS DU FINANCEMENT

Cette question mériterait une étude approfondie. Nous appuyant sur notre inventaire et sur le point de vue de spécialistes(1), nous nous bornerons pour l'instant aux quelques affirmations suivantes:

a) les activités dites d'évaluation fonctionnelle ne devraient généralement pas commander de financement spécial et devraient donc pouvoir se réaliser à même le budget régulier des unités administratives de qui elles relèvent;

b) plus une entreprise d'évaluation a de l'ampleur, plus elle est complexe et difficile, plus elle entraîne de frais directs ou indirects qui habituellement ne sont pas prévus dans le budget régulier de l'unité administrative concernée(2).

c) l'institutionnalisation de l'évaluation va exiger que chaque collège fasse un effort financier et se donne un budget spécifique et récurrent à cette fin;

d) en plus des sommes investies localement, on peut prévoir que l'institutionnalisation de l'évaluation va également exiger que les collèges aient accès à des sources de financement ou à des ressources externes provenant du ministère de l'Education ou d'ailleurs et qui prendraient la forme de programmes de subventions ou de services techniques et professionnels.

---

(1) Voir, par exemple, dans Démarches en évaluation ce qui ressort d'une étude de Kells et Kirkwood à ce sujet (pp. 87-98).

(2) Simplement à titre indicatif, mentionnons qu'Egon G. Guba et Yvonna S. Lincoln dans leur ouvrage Effective Evaluation. Jossey-Bass, 1982, soutiennent que l'évaluation de programmes ou de projets qui émergent ou qui se développent ne peut pas être bien faite à un coût moindre que celui de 6 ou 7% du budget total de la réalité évaluée (p. 287).

8- EN GUISE DE CONCLUSION

8.1 Nous pensons qu'il faut être ferme dans la volonté d'institutionnaliser l'évaluation, souple dans les modalités d'implantation. Il faut être ferme quant aux composantes et exigences d'une véritable évaluation (ne pas réduire ou diluer le concept), mais accepter de procéder par étapes et de manière progressive quant à son opérationalisation. Ainsi, à titre d'exemple, on ne gagnerait rien — tout au contraire — à se lancer dès le départ dans des aventures trop globales, trop complexes pour lesquelles on ne disposerait ni de l'expertise ni des ressources requises. Qu'on accepte de faire du perfectible. Dépendant des objets à évaluer, du contexte, des contraintes, des ressources et de la compétence disponibles, les entreprises et les plans d'évaluation peuvent être plus ou moins complexes, plus ou moins sophistiqués au plan méthodologique.

8.2 Qu'on travaille à partir de ce qui est possible, des données qui sont accessibles, des réalités sur lesquelles on a de la prise. Qu'on ait le souci de mettre à contribution les composantes de l'institution et de tirer parti de leurs points de vue, préoccupations, valeurs et expertise. Que les entreprises d'évaluation que l'on mène — fussent-elles modestes et de petite envergure — fassent partie du plan institutionnel et acquièrent ainsi un caractère officiel et public. Qu'on se préoccupe de faire connaître les retombées et prolongements de ces entreprises: décisions prises, mesures envisagées, résultats obtenus, etc. De cette façon, la pertinence et l'utilité des entreprises d'évaluation n'en seront que plus manifestes.

8.3 On l'aura compris, nos considérations pour l'action sont loin d'épuiser le sujet. Les quelques pages qui précèdent ne sauraient avoir d'autre prétention que d'être une amorce à des développements plus poussés sur la question. Il est clair que sur un tel thème on pourrait facilement élargir et approfondir les perspectives. Notre document sur les démarches en évaluation, par exemple, suggère plusieurs autres recommandations et pistes de réflexion. Les praticiens à l'oeuvre dans les cégeps pourront eux aussi compléter et enrichir ces propos à la lumière des expériences qu'ils ont vécues.

8.4 Soulignons en terminant une omission dont nous sommes bien conscients. Il est un point en effet que nous n'avons pas abordé et qui est fondamental, nous le reconnaissons volontiers. Comment composer avec les oppositions et les résistances à l'évaluation institutionnelle? Comment faire évoluer ce que nous avons appelé ailleurs la problématique de la gestion et de l'administration des cégeps? Comment s'attaquer aux défis que pose l'institutionnalisation de l'évaluation sous l'angle du partage des responsabilités et des luttes de pouvoir? Comment au fond traiter les aspects les plus cruciaux du volet sociopolitique de la question?

Nous n'avions ni le mandat, encore moins le pouvoir de régler ces problèmes. Nous avons indiqué comment l'entrée en vigueur de la Loi 24 et son application faisaient affleurer une dynamique conflictuelle au sein du réseau, dynamique qui transcende la stricte question de l'évaluation. A plusieurs égards, l'opération institutionnalisation de l'évaluation présente également les caractéristiques d'un changement planifié aux répercussions profondes.

Il revient donc aux principaux intervenants — directions locales des collèges, personnel des institutions, syndicats, Fédération des cégeps, Commission d'évaluation du Conseil des collèges, ministère de l'Education — de trouver les moyens propres à faire bouger la situation. Si des initiatives concrètes ne sont pas prises en ce sens, il y a tout lieu de craindre que les intentions du législateur demeurent lettre morte, que l'esprit et les visées du système mis en place s'en trouvent irrémédiablement compromis.

PROLONGEMENTS DU PROJET

Le rapport des travaux effectués jusqu'à maintenant comporte quantité de matériaux qui peuvent aider les collèges en matière d'évaluation institutionnelle. Nous avons aussi évoqué ici et là quelques problèmes et défis qu'il y aurait lieu d'approfondir:

1. la question des critères, normes, standards et indicateurs utiles ou nécessaires aux collèges pour mener à bien des entreprises d'évaluation;

2. l'utilisation des données et des banques de données déjà disponibles dans le réseau des collèges, avec le souci en particulier de les rendre compatibles;

3. la conciliation des exigences que posent le respect des droits des personnes et des groupes et la transparence nécessaire en matière d'évaluation;

4. la question du financement de l'évaluation institutionnelle;

5. les enjeux socio-politiques d'une institutionnalisation de l'évaluation.

Il faudrait également déterminer avec plus de précision de quels autres instruments les collèges auraient besoin pour:

- préparer l'institutionnalisation de l'évaluation;
- réaliser cette institutionnalisation;
- mettre en oeuvre des entreprises d'évaluation.

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Nous avons préparé une bibliographie sélective d'une cinquantaine de titres traitant de l'évaluation aux plans théorique et pratique: le concept d'évaluation; les critères d'évaluation; modèles et approches utilisés en évaluation; instruments et techniques; évaluation de l'apprentissage; évaluation de l'enseignement; évaluation des programmes de formation ou des programmes d'activités; évaluation des services; évaluation du personnel; évaluation de l'administration; évaluation de l'institution; etc.

Un court texte descriptif permettra au lecteur de se faire une idée du contenu de chacun des ouvrages retenus. Dans la majorité des cas, ces présentations sont l'oeuvre des auteurs eux-mêmes (A.) ou de leur éditeur (Ed.). Tous ces titres font partie de la collection du centre de documentation du CADRE et c'est à partir des fiches du centre que cette bibliographie a été mise au point.

ANDERSON, Scarvia B. Encyclopedia of Educational Evaluation; Concepts and Techniques for Evaluating Education and Training Programs. Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1975, 515 p.

"Des articles approfondis et bien documentés traitent des principaux sujets qui touchent chacun des aspects de l'évaluation, de la responsabilité ("accountability") à la variance. Chaque article présente une liste complète des renvois, suivie d'une bibliographie annotée. De plus, le livre comprend un examen de l'ensemble de la question à partir de onze champs conceptuels bien définis: les modèles d'évaluation, les

fonctions et les visées, les objectifs et les standards des programmes, le contexte social de l'évaluation, la planification et le plan d'observations ("design"), les technologies liées aux systèmes, les variables, les approches et les formes de mesure, des réflexions sur l'aspect technique de la mesure, les objets d'inquiétude, l'analyse et l'interprétation." (Editeur).

ANDERSON, Scarvia B. et Samuel Ball. The Profession and Practice of Program Evaluation. Washington, D.C. Jossey-Bass Publishers, 1978, 252 p.

"Cet ouvrage constitue à la fois un guide précis et pratique pour l'évaluation de programmes et un examen mené avec compétence des nombreuses questions que soulève toujours ce domaine en pleine expansion. Les auteurs évitent toutefois de s'égarer dans de longs débats théoriques comme, par exemple, celui de savoir si l'évaluation de programmes tient ou non de la "recherche" et visent plutôt à apporter des solutions concrètes aux problèmes quotidiens que suscite la pratique de l'évaluation. Ils mettent en relief les méthodes les plus appropriées aux différents objectifs de l'évaluation; ils décrivent des procédures qui assurent une communication productive en cours d'évaluation; ils analysent les responsabilités morales en évaluation; discutent des problèmes relatifs à la formation et à l'appréciation des évaluateurs; et rendent compte des effets des préférences et des valeurs des évaluateurs sur leurs investigations. Ils se penchent sur les situations et les conditions qui rendent l'évaluation inutile et improductive et donnent des exemples variés d'expériences d'évaluation tant négatives que positives. Ils fournissent en outre beaucoup de tableaux, de graphiques et de listes de contrôle: ces outils s'avèrent utiles dans l'application des principes d'évaluation; ils présentent aussi les résultats de deux enquêtes qui brossent un tableau détaillé de programmes de formation en évaluation." (Editeur).

BRETON, Lise et Jean-Luc Roy. L'évaluation de l'apprentissage: bibliographie annotée. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, avril 1981, 63 p.

Les ouvrages présentés dans cette bibliographie portent sur différentes facettes de l'évaluation: l'évaluation à partir des objectifs, les examens, l'évaluation formative, l'évaluation dans les domaines non cognitifs, l'évaluation des travaux écrits,

l'évaluation de l'apprentissage en stage, en laboratoire, en groupe, l'auto-évaluation de l'apprentissage, les notes.

CENTRA, John A. Determining Faculty Effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass, 1980. 204 p.

"S'appuyant sur 15 ans de recherche (la sienne et celle d'autres experts), John Centra discute de l'évaluation de toutes les principales tâches des enseignants. Il met l'accent sur la prestation de cours, la responsabilité la plus difficile à évaluer et celle qui, aujourd'hui, soulève la plus vive inquiétude mais il traite aussi du savoir et de la recherche, de l'aide pédagogique aux étudiants et du service à la communauté. Ce faisant, il critique autant les méthodes d'évaluation traditionnelles (y compris les évaluations de collègues et les mesures du rendement des étudiants) que les méthodes innovatrices (comme les séances de vidéo play-back et les contrats individuels de développement professionnel). Le livre commence par une discussion du rationnel et des procédés sous-jacents aux expériences actuelles dans le domaine de l'évaluation. Puis il focalise sur la responsabilité première du corps enseignant d'un collège; il examine les autres tâches des enseignants (la poursuite du savoir, l'aide pédagogique et le service à la communauté) et il considère le côté légal de l'évaluation de l'enseignant. Il conclut par un plan d'ensemble permettant d'évaluer l'enseignement de n'importe quelle institution incluant une discussion sur les rôles exacts des administrateurs aux différents paliers de la direction du collège". (Editeur).

CENTRE D'ANIMATION, DE DEVELOPPEMENT ET DE RECHERCHE EN EDUCATION. L'analyse institutionnelle 1975-1978; rapport de recherche. Montréal, février 1979, 300 p. (L'analyse institutionnelle, 10).

L'équipe du Service d'étude et de recherche du C.A.D.R.E. fait rapport de son projet d'étude sur l'analyse institutionnelle, qui a débuté à l'automne 1975. La première partie traite de problème de nature théorique. On y trouve quelques rappels touchant l'histoire de l'analyse institutionnelle (chapitre 1), des précisions sur l'évolution et l'état actuel du concept (chapitre 2), des éléments permettant de comparer l'analyse institutionnelle à d'autres entreprises apparentées et de définir son statut épistémologique propre (chapitre 3), une explication des présupposés ou fondements philosophiques de

l'analyse institutionnelle (chapitre 4). La deuxième partie aborde des questions proprement opérationnelles. Elle contient essentiellement l'exposé du modèle opérationnel de base qui se dégage des travaux de l'équipe du C.A.D.R.E. (chapitre 5), l'exposé du modèle de l'institution scolaire qui lui semble le plus accordé à un projet d'analyse institutionnelle (chapitre 6), l'essentiel de ce qui a été appris en matière de sensibilisation du milieu (chapitre 7), des considérations sur les instruments d'analyse et sur l'utilisation qu'on peut en faire (chapitre 8), quelques conclusions pratiques sur les types de ressources nécessaires pour mener à bien une entreprise d'analyse institutionnelle (chapitre 9). La troisième partie ressortit d'emblée à des considérations de prospective. Il s'agit d'y situer l'analyse institutionnelle par rapport à l'économie du système scolaire québécois (chapitre 10), de la situer par rapport aux tendances observées dans les milieux occidentaux de l'éducation chapitre 11) et de dégager les défis de recherche et d'implantation dont sera fait son avenir dans notre milieu (chapitre 12).

CRAVEN, Eugene C. "Academic Program Evaluation". New Directions for Institutional Research, no. 27, 1980, 119 p.

Ce numéro sur l'évaluation les programmes d'enseignement s'ouvre sur une perspective historique susceptible d'aider à mieux cerner les tendances actuelles et prévisibles de l'évaluation. Une variété d'approches en évaluation de programmes, assortie de recommandations pratiques, est ensuite présentée. On tente de faire ressortir les implications de ces développements sur la recherche institutionnelle.

CRONBACH, Lee J. et autres. Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1980, 438 p.

L'évaluation ne doit plus être considérée comme une simple étape dans la prise de décision au niveau central. Elle doit être conçue dans un contexte de pouvoirs partagés et faire toute la lumière sur le rendement des programmes d'enseignement. Les auteurs examinent les fonctions que l'évaluation peut et doit exercer et font voir de nouvelles approches pour redonner du crédit aux entreprises d'évaluation. Même si l'évaluation a une fonction politique, elle est faite d'abord et avant tout par un éducateur en vue d'aider les membres d'une communauté à reconnaître leurs intérêts, à peser le pour et le contre des différentes approches et à trouver de nouvelles solutions à

leurs problèmes. Des recommandations sont faites pour mener à bien des entreprises d'évaluation, de nouveaux critères permettent d'en mesurer le succès et des moyens sont suggérés pour s'assurer que les résultats de l'évaluation sont judicieusement interprétés.

De LANDSHEERE, Gilbert. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, avec lexique anglais-français. Paris, Presses universitaires de France, 1979, 338 p.

Environ 3000 articles, "souvent illustrés d'exemples concrets et développés en fonction, soit de la nouveauté des sujets abordés, soit de leur complexité", sur les cadres théoriques, les méthodes, les techniques, les instruments, relatifs à l'évaluation et à la recherche en éducation. Un lexique anglais-français s'ajoute au dictionnaire.

DELWORTH, Ursula, Garry R. Hanson et associés. Student Services. A Handbook for the Profession. Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1980, XXIII et 503 p.

Dans cet ouvrage consacré aux Services aux étudiants (S.A.E.), deux articles retiennent particulièrement l'attention du point de vue de l'évaluation. Un premier d'Oscar T. Lenning (pp. 232-266), intitulé "Assessment and Evaluation", fait d'abord quelques distinctions touchant certains termes et expressions utilisés en évaluation, propose un certain nombre de considérations et de stratégies relatives à des entreprises d'estimation ou d'appréciation ("assessment"), traite du processus d'évaluation, décrit des stratégies pour évaluer des programmes ou des services offerts par les Services aux étudiants, et termine par une évocation des habiletés et de la compétence requises du personnel pour évaluer les services en question. Pour sa part Robert A. Kerr (pp. 421-438) aborde aussi la question de l'évaluation des S.A.E. en exposant les raisons qui militent en faveur d'une évaluation systématique, en parlant des facteurs qui peuvent influencer une entreprise d'évaluation, en décrivant les composantes d'une évaluation systématique, en fournissant des exemples d'évaluation systématique au niveau d'un service en particulier ou du campus tout entier.

DRESSEL, Paul L. et autres. Evaluation in Higher Education. Boston, Houghton Mifflin Company, 1961, 480 p.

Contenu: La nature même de l'évaluation; les objectifs de l'enseignement; les processus d'apprentissage et d'évaluation; l'évaluation en sciences sociales; l'évaluation en sciences naturelles; l'évaluation en sciences de l'homme; l'évaluation des habiletés de communication; les politiques concernant le testing et le classement; les programmes d'examen dans leur ensemble; le choix, le classement et la distribution des étudiants; l'évaluation de l'enseignement; les enquêtes et les études des besoins et des problèmes au post-secondaire; l'auto-évaluation institutionnelle.

DRESSEL, Paul L. Handbook of Academic Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1976, 518 p.

"A l'heure où les résultats et les retombées de l'enseignement post-secondaire sont fortement controversés, l'évaluation et la responsabilité ("accountability") deviennent obligatoires. Dans son nouveau livre, Paul Dressel présente une analyse complète de toutes les étapes de l'évaluation: la formulation d'objectifs, la détermination des coûts, la cueillette des données, la mesure de la réussite d'un programme et d'une institution, l'identification d'effets indésirables et la recommandation de modifications. L'auteur montre comment l'évaluation peut amener des changements dans la répartition des ressources; elle peut aussi entraîner la révision des priorités institutionnelles et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il fait voir également comment l'évaluation peut révéler des besoins ultérieurs et en soupeser les possibilités, comment elle fournit un fondement rationnel et factuel à la prise de décision qui soit applicable comme tel à la plupart des collèges et des universités. Dressel fait ressortir les objets précis et les exigences particulières de l'évaluation d'à peu près tous les principaux aspects de l'enseignement post-secondaire: les admissions, les procédés d'orientation et de consultation qui permettent de choisir et de guider les étudiants; l'environnement du campus (...) qui favorise l'apprentissage; les méthodes pédagogiques, les curricula, les cours et les programmes universitaires et collégiaux; le développement cognitif et affectif des étudiants; les fonctions du corps professoral tant sur le plan pédagogique que sur les autres plans; l'efficacité des administrateurs et des conseils d'administration; l'impact des comités mis sur pied par l'Etat pour coordonner et contrôler les institutions. De plus, il trace un portrait détaillé de l'auto-évaluation institutionnelle". (Editeur).

FARMER, Charles H. et autres. Administrator Evaluation: Concepts, Methods, Cases in Higher Education. Richmond, Virginia, Higher Education Leadership and Management Society, 1979, 217 p.

"Les auteurs de cet ouvrage ont décidé qu'il était nécessaire de porter une plus grande attention à certaines questions concernant l'évaluation de l'administration: "Pourquoi établir un système formel de l'évaluation de l'administration?" "De quels instruments et de quels procédés disposons-nous et dans quelles situations fonctionnent-ils le mieux?" "Comment les enseignants et les administrateurs peuvent-ils s'y prendre pour préparer un système fonctionnel pour leurs institutions?" Le contenu de ce volume rend compte de leurs positions sur ces questions. Ce livre se divise en quatre parties. La première pose trois questions fondamentales: Pourquoi évaluer les administrateurs? Comment les évaluer? Qui devrait les évaluer? Dans la seconde partie, intitulée "Approaches to administrator evaluation", on présente quatre techniques et procédés de base. Dans la troisième partie, "Practices of administrator evaluation", des études de cas décrivent l'expérience de trois institutions et un système d'évaluation de l'administration à l'échelle de l'Etat. La quatrième partie, intitulée "Planning a program of administrator evaluation", reprend les principaux points des chapitres précédents et jette un regard sur l'avenir. De plus, en appendice, on décrit brièvement les programmes d'évaluation de l'administration existants en donnant le nom d'une personne ressource pour obtenir de plus amples informations. Une bibliographie annotée suggère des lectures complémentaires". (Auteur).

FENSKE, Robert H. (Ed.) "Using Goals in Research and Planning". New Directions for Institutional Research, no 19, 1978, Jossey-Bass Inc., X et 90 p.

Toute analyse ou recherche institutionnelle devrait commencer par prendre en considération les buts de l'institution. Mais, c'est rarement le cas. Le premier article de ce volume souligne l'importance d'établir des critères pour évaluer si l'institution atteint les objectifs ou buts qu'elle s'est fixés. Il énumère plusieurs principes de base pour formuler et valider ces critères. Les auteurs du second article demandent de procéder avec précaution et intelligence dans l'évaluation des buts de l'institution. Après avoir pesé le pour et le contre de cette évaluation, les auteurs indiquent six étapes à franchir pour la mener à bien. Le troisième article est plus fonctionnel. L'auteur y traite de l'un des principaux instruments utilisés pour identifier les buts: the Institutional

Goals Inventory. Les deux chapitres qui suivent sont des études de cas: on y décrit comment deux universités totalement différentes ont procédé pour identifier leurs buts et comment ces buts sont utilisés dans la recherche institutionnelle. Le dernier chapitre fait la synthèse des autres articles et indique les implications du volume pour la recherche institutionnelle. L'utilisation des buts de l'institution dans la recherche est difficile mais elle est nécessaire dès que l'on veut planifier le développement de l'institution.

FONTAINE, France. Dossier sur l'évaluation. Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique 1979, 122 p.

Ce dossier a été élaboré afin de fournir aux professeurs un document de référence sur l'évaluation. La section 1 regroupe des textes définissant les concepts d'évaluation: évaluation formative, sommative, continue, critériée, "mastery learning", auto-évaluation. La section 2 présente le processus d'élaboration de deux instruments d'évaluation: grille d'évaluation de l'apprentissage dans la situation des stages et évaluation de l'enseignement. A la section 3, on présente des textes se rapportant à des pratiques particulières d'évaluation de l'apprentissage: pré-tests et tests objectifs à choix multiples. A la section 4 apparaissent les travaux sur la notation et la section 5 regroupe diverses expériences d'évaluation.

GADBOIS, Louis. Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1978, 279 p. (L'Analyse institutionnelle, 8).

Après un premier chapitre d'introduction sur l'analyse institutionnelle et ses instruments, l'auteur décrit le contenu de son ouvrage de la façon suivante: "Les cinq chapitres suivants (II à VI) sont consacrés à la description détaillée d'une douzaine d'instruments d'observation ou de mesure considérés comme des modèles, comme des spécimens remarquables des principales catégories d'instruments; ces modèles serviront, de plus, à illustrer certains principes: classification des instruments, étapes de la fabrication d'un test, procédés statistiques, etc. Au chapitre VII, les qualités des instruments — validité, etc. — déjà soulignées dans les modèles font l'objet d'une discussion plus méthodique. Puis le chapitre VIII, intitulé Classification et répertoires d'instruments, vise un double but: d'une part, confronter la classification

déjà utilisée (dans les chapitres II à VI) aux systèmes d'autres auteurs; d'autre part, servir d'introduction à deux compléments: une description sommaire d'une quinzaine de recueils et inventaires d'instruments (appendice A) et une description sommaire de soixante-dix-huit instruments (appendice B)".

GAUTHIER, Robert et autres. L'évaluation des enseignants; survol de divers aspects. Montréal, Association des collèges du Québec, 1978, 54 p.

Le présent document reprend, en les intégrant, plusieurs textes sur l'évaluation des enseignants, publiés en octobre, à l'occasion de l'assemblée des directeurs des services pédagogiques de l'A.C.Q. Sommaire: l'évaluation de l'enseignant au Québec et aux Etats-Unis; le concept d'évaluation et son vocabulaire; les objectifs de l'évaluation; les assises du programme d'évaluation; les programmes d'évaluation; les techniques d'évaluation; deux instruments québécois d'évaluation de l'enseignant; les grandes tendances actuelles de l'évaluation; les étapes d'élaboration d'un programme local d'évaluation de l'enseignant.

GENOVA, William J. et autres. Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education. Cambridge, Mass., Ballinger Publishing Company, 1976, 222 p.

"Voici un guide pratique pour les regroupements d'éducateurs qui développent des programmes pour évaluer les enseignants et les administrateurs. Le guide relie les principes du développement organisationnel à des instruments de mesure validés. Un groupe chargé de l'évaluation de l'enseignant ou de l'administrateur peut suivre pas à pas les étapes qui lui permettront de développer et appliquer un plan conçu pour les besoins spécifiques de son institution. Le guide contient toutes les informations nécessaires y compris une revue de la recherche actuelle en évaluation, un relevé d'exemples de pratique d'évaluation et 29 échelles de classement glanées dans les programmes appliqués à travers le pays. On y trouve aussi des bibliographies complètes. Au cours de leurs enquêtes, les auteurs ont trouvé très peu de programmes systématiques pour l'évaluation des administrateurs au post-secondaire sinon l'adoption aveugle de procédés utilisés dans d'autres secteurs comme la direction par objectifs. Compte tenu de cette rareté, le guide présente une approche ouvertement expérimentale de l'évaluation de l'administrateur, approche qui devrait aussi servir de processus de planning institutionnel". (Editeur).

GOODWIN, Harold I. et Edwin R. Smith. Faculty and Administrator Evaluation: Constructing the Instruments. Morgantown, West Virginia University, College of Human Resources and Education, Department of Education Administration, 1979, 185 p.

Distribution: C.H.R.E., West Virginia University, Morgantown, West Virginia 26506.

La partie A, intitulée "Basic Considerations in instrument construction", contient des exemples de buts, d'objectifs et de lignes directrices utilisés dans divers systèmes et institutions pour conduire l'évaluation des enseignants et des administrateurs et lui donner un sens. La partie B, intitulée "Format Alternatives", décrit plus en détail les caractéristiques de deux types d'échelles: la constante-alternative et la sémantique différentielle. Quarante-quatre exemples portant sur les diverses façons d'agencer le matériel sur un document d'évaluation suivent ces commentaires. Les parties C à G (c) "Administrator evaluation of faculty"; d) "Self-evaluation"; e) "Student evaluation"; f) "Peer relations"; g) "Evaluation of administrators") suivent le même modèle. Les grands titres représentent les principales notions autour desquelles gravitent les composantes les plus importantes des instruments d'évaluation. Quant aux points particuliers qui peuvent servir à l'évaluation d'une personne, ils sont numérotés.

GUBA, Egon G. et Yvonna S. Lincoln. Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1982, XXI et 423 p.

"Cet ouvrage décrit une nouvelle approche qui combine les avantages de l'évaluation "répondante" (où les appréciations tiennent directement compte des préoccupations de ceux et celles qui ont partie prenante aux résultats) et de méthodologies "naturalistiques" (qui se développent à partir de la situation elle-même plutôt que de suivre un plan expérimental prédéterminé). S'appuyant sur une expérience de trente ans de pratique et d'enseignement de l'évaluation, les auteurs expliquent la théorie et les concepts de l'évaluation répondante et naturalistique. Ils fournissent des lignes directrices pour son implantation. Ils indiquent comment limiter et spécifier une investigation, comment assurer la validité, la fiabilité et l'objectivité des résultats. Ils décrivent les habiletés requises en matière d'interview, d'observation et de communication pour réaliser une évaluation efficace et ils présentent des méthodes éprouvées pour faire de l'analyse de document et de

la mesure inaperçus ("unobtrusive measurement"). De plus, ils guident le lecteur à travers les diverses étapes d'une démarche d'évaluation répondante et naturalistique: du point de départ à l'identification des acteurs et l'élucidation de leurs préoccupations, à la cueillette de l'information pertinente, à la présentation des résultats dans un rapport et la formulation de recommandations convaincantes". (Editeur).

HOUSE, Ernest R. Evaluating with validity. Beverly Hills, California, Sage Publications, 1980, 294 p.

"La première partie du livre décrit les efforts actuels dans le domaine de l'évaluation. Le premier chapitre brosse un tableau des pratiques modernes d'évaluation en indiquant comment, aujourd'hui, l'évaluation diffère de celle d'hier non seulement par son étendue mais aussi par sa substance. Le deuxième chapitre affirme que, malgré la conjugaison des efforts, les approches d'évaluation demeurent relativement peu nombreuses et il en fait une description détaillée. On y élabore aussi une taxonomie des principales approches d'évaluation. Dans le troisième chapitre, ces approches sont systématiquement reliées les unes aux autres par leurs postulats épistémologiques, éthiques et politiques sous-jacents, postulats que l'auteur explique d'ailleurs. La deuxième partie du livre propose une réflexion sur les normes — vérité, beauté, justice — nécessaires pour conduire une évaluation et juger de sa qualité. Quant à la troisième partie, elle s'efforce de dégager les principes politiques et moraux sur lesquels une évaluation devrait se fonder. La quatrième partie critique la politique fédérale américaine d'évaluation et les plus importantes approches d'évaluation. Finalement, l'auteur conclut par une discussion sur la nature de la validité de l'évaluation en soutenant qu'une évaluation valide devrait être exacte, crédible et répondre aux normes". (Auteur).

HOUSE, Ernest R., comp. School Evaluation: the Politics and Process. Berkely, California, McCutchan Publishing Corporation, 1973, 331 p.

"La première partie du livre, Decision Making and Evaluation: A Tenuous Relationship, tente d'établir la distinction entre l'évaluateur et l'administrateur. On y discute aussi des conséquences qu'entraîne sur l'évaluation la grande sensibilité du monde scolaire aux pressions du public. La seconde partie du livre, Politics as Usual, montre le caractère politique de

l'évaluation. La haute administration gouvernementale s'en sert fréquemment pour orienter le comportement de ses agents. Il arrive souvent aussi qu'on ignore ou qu'on camoufle les résultats de l'évaluation lorsqu'ils ne rencontrent pas les idées préconçues du client. La troisième partie du livre, Evaluating Teachers: Does Anyone Really Want to be Evaluated? se penche sur la question de l'évaluation de l'enseignement. Du point de vue politique, l'évaluation menace les enseignants et le milieu scolaire ne les incite pas à dévoiler leur enseignement. Des évaluations de programmes plutôt que des évaluations de personnes et la mise sur pied de programmes axés sur des techniques d'auto-évaluation peuvent constituer des solutions. Quant à la quatrième partie, If Everyone Agrees..., elle traite des approches présentement en vogue dans l'évaluation de l'enseignement: approches fondées sur les objectifs de comportement et l'analyse de systèmes. Finalement, la cinquième partie, If Nobody Agrees..., examine les mesures à prendre quand il n'y a pas d'objectif commun". (Editeur).

"Les incertitudes de l'évaluation", Education permanente. no 41, décembre 1977, 100 p.

Les principales incertitudes qui planent sur l'évaluation se concentrent autour de trois questions fondamentales: quoi évaluer? pourquoi évaluer? et comment évaluer? En réponse à ces questions, l'un dit: "L'évaluation, je n'y crois pas mais j'en fais". D'autres font état d'une tentative d'évaluation illusoire d'un examen de sélection. Certains explorent la notion d'évaluation quand elle est appliquée à un établissement de formation ou même à tout un système éducatif. Un tel indique les dominantes de la recherche sur l'évaluation économique de l'éducation. Il en est même qui font ressortir les charmes pervers de l'évaluation. Enfin, un autre collaborateur se concentre sur la volonté d'évaluer, soutenant qu'il n'existe pas une mais des évaluations et qu'il vaut mieux mettre en relation les pratiques évaluatives avec ce qui les fonde et les soutient.

JEDAMUS, Paul, Marvin W. Peterson et associés. Improving Academic Management. A Handbook of Planning and Institutional Research. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1980, XXII et 679 p.

Dans cet ouvrage consacré à la planification et à la recherche institutionnelle, une partie, la cinquième (pp. 406-494), est consacrée à l'évaluation. On y trouve un article de Richard I.

Miller sur l'appréciation de la performance d'une institution; un autre d'Eugène C. Craven sur l'évaluation de programmes; un troisième de Robert T. Blackburn, Colman O'Connell et Glenn Pelfino sur l'évaluation du corps professoral; enfin un dernier texte de Barry Munitz sur l'évaluation de la performance administrative.

Plusieurs autres thèmes connexes sont également abordés dans ce livre tels: la détermination des buts et objectifs institutionnels; l'identification des besoins des étudiants; la planification des programmes de formation; l'allocation des ressources; etc.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York, Mc Graw-Hill, 1981, XXV et 161 p.

"Cet ouvrage identifie et présente trente (30) standards qui peuvent être utilisés dans l'évaluation de programmes, de projets et de matériels. Ils sont classés en quatre groupes qui correspondent à quatre préoccupations majeures concernant l'évaluation: son utilité; sa faisabilité; son éthique; son exactitude ou sa fidélité. Chaque standard est expliqué et clarifié à l'aide d'un commentaire qui fournit: un aperçu de l'intention ou du but visé par le standard; des lignes directrices touchant son application; des pièges ou difficultés associés à ce standard; des mises en garde contre un zèle intempestif dans l'implantation du standard; une illustration, à travers un exemple concret, de l'application du standard. (...) Les standards proposés ne sont pas des règles mécaniques. Ils devraient stimuler et aider les personnes qui réalisent ou utilisent des évaluations, mais pour réussir, une évaluation exige que les évaluateurs fassent preuve de leur propre créativité, de leur ingénuité et de leur bon jugement". (Auteur).

KELLS, H.R. Self-Study Processes: A Guide for Postsecondary Institutions. Washington, D.C., American Council on Education, 1980, XIII et 131 p.

Dans cet ouvrage, fruit d'un travail suivi d'une dizaine d'années avec plus de 300 institutions, l'auteur propose aux établissements d'enseignement post-secondaire un guide d'autoévaluation institutionnelle. Le guide a trois parties principales comprenant chacune trois chapitres. La première partie

est consacrée au contexte de l'auto-évaluation institutionnelle: le contexte organisationnel (chapitre 1); la relation entre auto-évaluation institutionnelle et accréditation (chapitre 2); le concept d'auto-évaluation institutionnelle (chapitre 3). La deuxième partie traite de la conduite d'une auto-évaluation institutionnelle: sa préparation et sa planification (chapitre 4); son organisation (chapitre 5); la mécanique du processus (chapitre 6). La troisième partie s'intéresse surtout aux dernières phases de l'auto-évaluation institutionnelle: la préparation d'un rapport qui soit utile (chapitre 7); l'utilisation des résultats, des pairs, des agences d'accréditation (chapitre 8); la relation entre l'auto-évaluation institutionnelle et le processus de planification au sein de l'établissement (chapitre 9).

KING, Alan J.C. et autres. College and Program Review Instruments: College Evaluation; a Manual of Procedures. Toronto, Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1976, 210 p.

Distribution: Ministry of Colleges and Universities, Mowat Block Queen's Park Toronto, Ontario.

Titre secondaire: C.A.P.R.I.

Ce manuel explique les procédures à suivre pour arriver à une évaluation qui donne à un collège les renseignements nécessaires pour déterminer jusqu'à quel point le collège atteint ses objectifs. Contenu: 1) L'objet du programme d'évaluation du collège: fondements de l'évaluation; les caractériatiques de l'évaluation. 2) L'organisation suggérée pour la conduite de l'évaluation: formation des différents groupes de travail en évaluation et leurs responsabilités: le comité directeur, le groupe de tâche sur l'évaluation, le comité de visite. 3) Les procédures pour la démarche d'évaluation. 4) L'échantillonnage: la population du sondage, un exemple de procédures pour le comité de visite, la cueillette et la compilation des renseignements généraux. 4) Les directives concernant l'administration des questionnaires et des sondages. 5) Des suggestions et des indications relatives à la présentation du rapport.

Annexé à ce document, on trouvera le cahier intitulé "Visiting team manual for college evaluation program".

McGILL University. Center for Learning and Development. McGill Faculty and Course Evaluation System; Evaluation for Administrative Decision-making User Guide. Montreal, 1978, 2 vol.: 111 p.et 98 p.

"Ces guides rédigés à l'intention de l'utilisateur décrivent sept étapes qui font partie du processus d'évaluation et se réfèrent à un éventail de moyens qui aideront à franchir chaque étape. Voici les étapes de cette démarche: 1) décrire le but de l'évaluation; 2) établir quels sont les rôles ou les fonctions d'enseignement qui sont pertinents à cette évaluation; 3) décider des sources de renseignements disponibles et des techniques de cueillette; 4) fixer des normes d'amélioration; 5) déterminer en détail ce qui sera fait à la suite de l'évaluation; 6) choisir et développer les techniques de cueillette de renseignements; 7) rassembler, analyser et interpréter l'information". (Auteur).

Le premier guide a été rédigé principalement à l'intention des personnes responsables de l'administration des programmes d'études tandis que le second s'adresse aux enseignants désireux d'améliorer leur enseignement.

MILLER, Richard I. The Assessment of College Performance: a Handbook of Techniques and Measures for Institutional Self-evaluation. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, 374 p.

"Ce livre offre à la fois un guide pratique pour l'auto-évaluation institutionnelle (sous la forme de stratégies d'évaluation, de modèles et d'études de cas) et des outils spécifiques d'évaluation (notamment plusieurs tableaux, listes de contrôle et formulaires d'évaluation). En s'appuyant sur sa longue expérience personnelle et sur sa vaste connaissance des publications sur l'évaluation, Richard Miller identifie quarante-cinq caractéristiques mesurables des institutions post-secondaires — de l'inventaire de la bibliothèque aux orientations d'investissement — qui, ensemble, déterminent la qualité générale d'une institution ou son efficacité. Quand on les inclut dans des questions précises à l'usage de l'évaluateur, ces caractéristiques deviennent les critères d'une évaluation détaillée du rendement institutionnel. Miller explique amplement chaque critère, montre son importance, décrit des techniques de mesure pour chacun et donne des exemples concrets qui illustrent comment chacun a été appliqué dans des expériences d'évaluation particulières". (Éditeur).

MILLER, Richard I. Developing Programs for Faculty Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1975, 248 p.

"Ce livre est un instrument pratique pour développer et maintenir un système d'évaluation du corps professoral; il est destiné à ceux qui envisagent un nouveau système ou à ceux qui veulent modifier ou réévaluer un système existant. Miller montre comment cette évaluation est reliée à cinq questions très importantes dans la gestion de l'enseignement post-secondaire: la responsabilité ("accountability"), les finances, la direction, la souplesse et la mission. Il présente des lignes directrices pour l'implantation d'un système, discute de la validité et de la fiabilité de l'évaluation de l'enseignement par l'étudiant et décrit neuf principaux aspects de l'évaluation en insistant sur le plus important: la prestation de cours. Le chapitre sur l'évaluation administrative et institutionnelle offre un intérêt particulier parce qu'il couvre un domaine peu exploré mais qui est appelé à se développer rapidement dans l'avenir. Une étude de cas ajoute un lien intéressant avec la réalité". (Editeur).

L'ouvrage comprend une bibliographie annotée sur l'évaluation de l'enseignant.

MILLER, Richard I. Evaluating Faculty Performance. San Francisco, Jossey-Bass, 1972, 145 p.

"Cet ouvrage est le premier livre qui fournit à la fois des données, des formulaires d'évaluation et une séquence des procédés d'implantation. On y propose neuf champs différents d'évaluation: l'aide pédagogique, la prestation des cours, le rôle et les relations départementales, l'administration, les moyens et techniques d'enseignement, le statut et les activités professionnels, les publications, le service à la communauté et la recherche. En choisissant parmi ces champs, on peut élaborer un système adapté aux besoins locaux. L'auto-évaluation représente un élément important du système. L'ouvrage comprend aussi une bibliographie annotée". (Editeur).

MILLER, Richard I. (Ed.). "Institutional Assessment for Self-Improvement". New Directions for Institutional Research, no 29, 1981, Jossey-Bass Inc., IX et 96 p.

L'évaluation de l'institution est la suite logique de l'évaluation des professeurs qui a commencé vers 1972, aux Etats-Unis,

et de l'évaluation de l'administration qui suivit quelques années plus tard. Nul doute que cette évaluation va être de plus en plus pratiquée dans les années 80. Les coupures budgétaires, la justification des dépenses demandée tant par les législateurs que par la communauté, la complexité des structures administratives et bien d'autres raisons commandent que les responsables de l'éducation développent une méthode saine et pratique d'évaluation de leurs institutions. Ce livre voudrait les y aider. Il comprend cinq articles et un chapitre de conclusion. Deux articles relatent des expériences d'évaluation faites aux Etats-Unis. Un autre article laisse entrevoir la perspective européenne. Deux autres articles sont plus théoriques: l'un souligne que la perspective n'est guère encourageante, professionnels et professeurs semblant peu préoccupés par l'évaluation ou la planification; l'autre étudie les relations entre les critères d'accréditation et la qualité de l'éducation. L'éditeur de ce numéro souligne l'importance de l'évaluation de l'institution, qui pourtant est un moyen et non une fin.

MORRIS, Lynn Lyons et Carol Taylor Fitz-Gibbon. Program Evaluation Kit. Beverly Hills, California, Sage Publications, 1978, 8 vol.

Identificateur: UCLA Graduate School of Education. Center for the Study of Evaluation.

Titres secondaires: Evaluator's handbook; How to calculate statistics; How to measure program implementation; How to measure attitudes; How to present an evaluation report; How to design a program evaluation; How to deal with goals and objectives; How to measure achivement.

"Le "Program Evaluation Kit" comprend huit livres conçus pour aider les gens qui font des évaluations de programmes en éducation. The Evaluator's Handbook devrait vous aider à commencer, vous permettre de planifier votre évaluation et vous servir de répertoire pour les autres livres qui complètent l'ensemble de la trousse. How to Deal with Goals and Objectives suggère comment utiliser les buts et les objectifs comme moyens de recueillir des opinions sur ce que devrait accomplir un programme. How to Design a Program Evaluation discute la logique qui sous-tend l'utilisation des schémas de recherche et fournit le cheminement pas à pas d'une démarche d'élaboration de schémas expérimentaux, quasi-expérimentaux et en série temporelle pour étayer la cueillette des données d'évaluation. How to Measure Program Implementation présente point par point des méthodes de

conception et d'utilisation d'instruments de mesure pour décrire précisément le fonctionnement d'un programme. How to Measure Attitudes devrait aider l'évaluateur à choisir et à concevoir des instruments valables pour mesurer des attitudes. How to Measure Achievement focalise essentiellement sur les tests en évaluation de programmes. How to Calculate Statistics se divise en trois parties, chacune traitant d'une fonction remplie par les statistiques dans l'évaluation; elles servent à synthétiser les scores au moyen de mesures de tendance centrale et de variabilité, à tester la signification des différences enregistrées dans les rendements des groupes et à établir des corrélations. How to Present an Evaluation Report est conçu pour vous aider à transmettre à différents auditoires les renseignements recueillis au cours de l'évaluation". (Auteurs).

NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, 474 p.

"Ce volume veut sensibiliser le lecteur au phénomène de l'évaluation de programme et ce sur le plan des bases méthodologiques sur lesquelles il repose, sur le plan des problèmes que posent son utilisation et son maintien, et sur le plan des solutions que la littérature suggère d'envisager. Il veut d'autre part, rendre le lecteur davantage familier avec les divers modèles existants et ce sur le plan de leurs différences et sur le plan de leurs similitudes; il veut de plus l'aider à saisir la nature et la portée des interventions de l'évaluateur et ce à chacune des étapes du processus d'évaluation d'un programme et enfin, il veut l'aider à mieux connaître et comprendre les techniques d'investigations, les instruments de mesure, les schémas d'évaluation et les techniques statistiques disponibles". (Auteur).

NORDVALL, Robert C. Evaluation and Development of Administrators. Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1979, 66 p. (AAHE-ERIC/Higher Education Research report no. 6).

Les principaux points soulevés s'articulent autour des grandes questions suivantes: l'évaluation et le perfectionnement des administrateurs, pourquoi?; les différentes sortes de programmes d'évaluation; le choix et l'implantation d'un programme d'évaluation; les programmes de perfectionnement des administrateurs; l'évaluation et le perfectionnement des directeurs de collège.

PARLETT, Malcolm et Garry Dearden, comp. Introduction to Illuminative Evaluation: Studies in Higher Education. Cardiff-by-the-Sea, California, Pacific Soundings-Press, 1977, 155 p.

"L'évaluation illuminante se caractérise par une méthodologie souple qui mise sur les ressources disponibles et les occasions favorables. Elle puise dans différentes techniques pour ajuster les uns aux autres l'ensemble des circonstances de chaque étude. Ce livre présenté sous forme de compilation d'articles et d'extraits de rapports, est une introduction à l'évaluation illuminante. La première partie trace les grandes lignes de l'approche (le chapitre 2 intitulé, "Evaluation as illumination", constitue le document principal). La deuxième partie fournit des extraits de rapports d'évaluation illuminante dont plusieurs consistent en études de programmes d'assez peu d'envergure donnés dans des collèges ou des universités en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis. La troisième partie porte sur une vaste étude multi-dimensionnelle d'un "liberal arts college". La quatrième partie soulève des questions plus vastes concernant l'enseignement, l'apprentissage et la prise de décision et signale la nécessité d'une théorie issue de l'étude des pratiques éducatives". (Auteur).

PATTON, Michael Quinn. Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, California, Sage Publications, 1980, 379 p.

"Ce livre met essentiellement l'accent sur les stratégies qui donnent de l'information qualitative valide, utile et crédible pour la prise de décision. On y explique différentes approches relatives à l'observation sur le terrain, à l'entrevue en profondeur et à l'analyse de données qualitatives; on y fournit des exemples de diverses stratégies de recherche y compris quelques instruments qualitatifs et des extraits de rapports d'enquête "naturaliste"." (Editeur).

PLAKOS, Marie et autres. Workbook on Program Evaluation. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, March 1977, 81 p.

Titres secondaires: The Evaluation improvement program. Planning handbooks for school districts.

"Le manuel vise un double but. On peut l'utiliser à bon escient comme instrument d'apprentissage et comme guide pour celui qui

tente de maîtriser les procédés, les techniques et les méthodes de l'évaluation de programme. Il aide alors le praticien à synthétiser le sujet présenté dans le Program Evaluator's Guide et à le mettre en pratique. Toutefois, on en fait un meilleur usage lorsqu'on s'en sert comme cahier de notes que l'évaluateur de programmes aguerri peut utiliser pour y tenir un dossier de ses plans tels qu'ils sont préparés et y inscrire des notes sur les activités et les événements en rapport avec le programme et son évaluation au cours de l'année. De cette façon, le manuel aide l'évaluateur de programmes à conserver un dossier complet de renseignements importants reliés à l'évaluation du programme. Il s'avérera de la plus grande utilité au moment de préparer un rapport d'étape ou final sur l'évaluation du programme puisque la plupart des renseignements nécessaires auront déjà été enregistrés". (Auteur).

POPHAM, W. James. Educational Evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1975, 328 p.

"Le livre explique les méthodes et les modèles d'évaluation actuels et discute de toutes les questions pratiques qui concernent l'évaluation en éducation. Il convient tout autant à l'apprentissage individuel qu'à l'enseignement en classe. A travers les orientations qu'il propose, il fournit les principales habiletés nécessaires dans l'application des plus récentes méthodes et stratégies d'évaluation. Un chapitre consacré à l'évaluation de l'enseignant constitue l'une des caractéristiques remarquables de cet ouvrage". (Editeur).

POSAVAC, Emil J. et Raymond C. Carey. Program Evaluation: Methods and Case Studies. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1980, 350 p.

"Ce volume est une réponse au besoin d'un guide sur l'ensemble des techniques d'évaluation objectives applicables à une grande variété de programmes sociaux et d'institutions. La première partie donne un aperçu général de l'évaluation de programme avec des chapitres consacrés à l'évaluation de programmes et les ressources humaines, à la planification de l'évaluation et aux principes et aux instruments de mesure. Dans la seconde partie, on trouve des chapitres sur l'évaluation en planification de programmes et sur le contrôle du fonctionnement des programmes. Cinq chapitres traitent de l'évaluation des résultats: l'estimation de l'atteinte de chacun des buts, les approches non-expérimentales, l'expérimentation en vue d'analyser les causes de changements et l'analyse des coûts et des résultats. Les

derniers chapitres décrivent le rapport d'évaluation et disent comment entretenir un climat d'évaluation favorable". (Editeur).

PROVUS, Malcolm. Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment. Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1971, 380 p.

"Ce livre est un guide pour le praticien de l'évaluation de programmes dans les écoles publiques fondée sur le principe suivant: l'évaluation est l'art de décrire l'écart entre l'attente et le rendement. Le modèle de l'évaluation par les écarts présentée ici, qu'on développe formellement depuis cinq ans, est appliqué à des programmes de commissions scolaires, à des programmes de bureaux du gouvernement et à des programmes fédéraux d'éducation. (...) Ce livre ne porte pas tant sur la méthodologie que sur les gens, leurs problèmes, la solution "programmée" à leurs problèmes et le dossier qu'ils peuvent constituer sur leurs réussites et leurs échecs". (Auteur).

RIPPEY, Robert M., comp. Studies in Transactional Evaluation. Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1973, 327 p.

"Cet ouvrage s'intéresse aux raisons qui font que certaines innovations en éducation fonctionnent et d'autres pas. Trop souvent, l'évaluation s'est préoccupée exclusivement des résultats au détriment de l'étude des forces sociales agissant au sein de l'institution en changement. A cause de ce manque d'informations sur l'insécurité liée au rôle social et sur les sources de résistance au changement, plusieurs programmes novateurs en éducation meurent dans l'oeuf alors que d'autres vivent brièvement. Les auteurs partagent l'opinion que l'évaluation joue un rôle qui a souvent été négligé dans le processus de changement. Leurs constatations sur les vicissitudes du changement relèvent beaucoup plus d'impressions personnelles que de rapports standardisés sur des évaluations de projets. Ils se soucient non seulement des sources de dysfonction dans le changement pédagogique mais aussi de l'impact d'un rôle nouveau (celui de l'évaluateur) dans un environnement éducatif autrement stable". (Editeur).

SCRIVEN, Michael. Evaluation Thesaurus. Second edition. Pt. Reyes, California, Edgepress, 1980, 149 p.

Distribution: Edgepress, Box 64, Pt. Reyes, California 94956.

Thesaurus de termes et expressions utilisés en évaluation.

SELDIN, Peter. Successful Faculty Evaluation Programs. A Practical Guide to Improve Faculty Performance and Promotion/tenure Decisions. Crugers, New York, Coventry Press, 1980, 182 p.

"Cet ouvrage est conçu pour bien faire comprendre l'évaluation du rendement du corps enseignant. Il vise à améliorer le rendement de l'enseignant. Pour atteindre cet objectif, le livre fournit plusieurs stratégies pratiques, un échantillon de formulaires d'appréciation et des points de repère précis. On y discute sept champs différents d'évaluation du corps professoral: l'étudiant, les pairs et l'enseignant lui-même, l'apprentissage de l'étudiant, l'aide pédagogique, le service à l'institution, la recherche et les publications. Le volume est fait pour aider les enseignants et les administrateurs à éviter les pièges et à développer les aptitudes et la sensibilité nécessaires à la réussite d'un programme d'évaluation. En vue de fournir un canevas uniforme aux institutions qui implantent de nouveaux programmes, le deuxième chapitre reprend les découvertes-clés d'une enquête de l'auteur faite en 1978; elle portait sur 678 collèges publics et privés et leurs pratiques d'évaluation du corps enseignant. Dans le neuvième chapitre, on décrit quatre modèles utilisés avec succès aujourd'hui". (Auteur).

SMALL, James M. et autres. Renewal in Post-secondary Institutions: an Analysis of Strategies. Edmonton, University of Alberta, Department of Educational Administration, January 1976, 144 p.

"Le premier chapitre intitulé "Introduction to Institutional Renewal", apporte des réponses aux questions suivantes: Qu'est-ce que le renouvellement institutionnel? Pourquoi s'y engager? Quelle devrait être sa portée? Le deuxième chapitre intitulé "Foundations of Renewal" examine la théorie et la recherche portant sur des sujets comme la planification du changement, la participation et l'implication des gens, le leadership, l'efficacité et le fonctionnement de l'organisation. Le troisième

chapitre intitulé "Focus on Inputs", étudie les activités de renouvellement du point de vue de l'influence et de l'impact qu'exercent sur elles le gouvernement, la région et la communauté, le rôle et les buts de l'institution, la spécificité et les besoins des étudiants, le caractère particulier et le perfectionnement du personnel et la gestion des ressources matérielles et financières. Le quatrième chapitre, intitulé "Focus on Conversion Process", analyse diverses activités de renouvellement reliées au management efficace des institutions, aux améliorations apportées à la pédagogie, aux programmes et aux procédés d'apprentissage; il se penche aussi sur le développement des services de soutien et sur l'importance de l'environnement et du climat de l'institution. Le cinquième chapitre, intitulé "Focus on Outputs", se consacre à l'examen des activités de renouvellement propres à l'évaluation du rendement institutionnel comme l'atteinte des objectifs, l'analyse des fonctions, l'évaluation des cours et tous les autres extrants. Le sixième chapitre, intitulé "Focus on Holistic Approaches", discute des stratégies globales telles que la recherche, le développement et la diffusion (RE et D), le développement organisationnel (OD) de même que le projet USHER". (Auteur).

SMITH, Nick L. (Ed). "Field Assessments of Innovative Evaluation Methods". New Directions for Program Evaluation. no 13, Mars 1982, Jossey-Bass Publishers, 103 p.

Dans cet ouvrage on fait état d'une variété d'approches et de critères utilisés pour déterminer la faisabilité et l'utilité de nouvelles méthodes d'évaluation empruntées à des domaines aussi divers que la géographie, le droit, le journalisme, l'art, l'anthropologie, l'économique. Quelques cas concrets d'expérimentation ou de mise à l'épreuve de ces méthodes sont aussi présentés.

STAKE, Robert E. L'évaluation des programmes d'enseignement: nécessité et réactions. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1976, 101 p.

Distribution: Renouf Publishing Co., 2182 Ouest, rue Ste-Catherine, Montréal.

La première partie de cet ouvrage est consacrée à l'étude des attitudes des administrateurs scolaires, des éducateurs et des chercheurs face à la nécessité d'évaluer des programmes d'enseignement. La deuxième partie examine quelques-unes des méthodes d'évaluation actuellement en usage et fait particulièrement

ressortir les dimensions les plus communément utilisées pour établir une classification des modèles d'évaluation. La troisième et dernière partie porte sur la négociation des contrats d'évaluation. Dans cette section sont énumérées les questions qui doivent retenir l'attention des commanditaires de l'évaluation et celle des futurs évaluateurs.

STAKE, Robert E. Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. Kalamazoo, Western Michigan University, College of Education, Evaluation Center, 1975, 37 p. (Occasional Paper Series, 5).

Distribution: Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan 49008.

"L'évaluation répondante est une approche qui sacrifie une certaine précision au plan de la mesure dans l'espoir de rendre les constatations encore plus utiles aux personnes qui font partie du programme et à celles qui l'appliquent. Plusieurs projets d'évaluation sont "pré-ordonnés". Ils insistent sur: (1) l'exposé des buts, (2) l'utilisation de tests objectifs, (3) les normes que les personnes responsables du programme ont retenues et (4) des rapports du type rapports de recherche. L'évaluation répondante dépend moins de la communication formelle que de la communication spontanée. L'évaluation répondante est fondée sur le comportement instinctif des gens dans l'évaluation des choses: ils observent et ils réagissent. L'évaluation en éducation peut être qualifiée de répondante si: (1) elle est axée plus directement sur les activités des programmes que sur leurs objectifs, (2) elle satisfait aux exigences de l'auditoire en matière d'information et (3) elle se reporte aux différentes échelles de valeur des gens concernés dans le rapport des réussites et des échecs du programme". (Auteur).

STAKE, Robert E., Ed. Toward a Technology for the Evaluation of Educational Program. Chicago, Rand McNally & Co., 1967, 17 p.

"La prise de conscience croissante du besoin d'évaluer l'ensemble d'un programme en portant une attention particulière aux principaux aspects de son élaboration et de son développement a suscité la parution d'une série de monographies. En introduction à la série, ce livre définit l'évaluation de programmes comme la cueillette, le traitement et l'interprétation de deux

principales sortes de données: (1) les descriptions objectives des buts, de l'environnement, du personnel, des méthodes, du contenu et des résultats d'un programme et (2) les jugements personnels de l'évaluateur sur ces mêmes éléments. Les tests disponibles rattachés à l'évaluation de l'enseignement se bornent généralement à des tests de performance. De nouvelles techniques sont nécessaires pour observer des curricula complets et les juger en portant une attention particulière aux tests diagnostiqués, aux analyses de tâche et à l'évaluation des buts. Comme on le mentionne dans la documentation de plus en plus abondante sur la mesure et l'évaluation, on doit utiliser, dans l'évaluation de programmes, les techniques particulières employées dans les sciences du comportement. En parrainant la série monographique, l'Association américaine pour la recherche en éducation (AERA) officialise son engagement et son intérêt dans l'approfondissement d'une méthodologie de l'évaluation de programmes d'enseignement". (Éditeur).

STUFFLEBEAM, Daniel L. et autres. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville, Editions NHP, 1980, 464 p.

"L'intention générale de ce livre est de serrer de près les ordres de problèmes que pose l'évaluation et de tenter de formuler des solutions appropriées. Nous poursuivons quatre objectifs spécifiques:

1. Examiner en détail cinq zones de problèmes: la définition; la prise de décision, les valeurs et les critères, les niveaux administratifs, et le modèle de recherche.

2. Identifier et soupeser des formulations existantes ou nouvelles, susceptibles de servir à énoncer des solutions à ces cinq problèmes, puis à les présenter sous forme d'amorce de solutions.

3. Partir du matériel fourni par le second objectif pour élaborer une nouvelle définition et une nouvelle méthodologie de l'évaluation.

4. Fournir des lignes directrices permettant d'appliquer les approches suggérées en termes du personnel, de l'organisation et de l'administration". (Présentation).

TREMBLAY, Arthur, et autres. Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial. Tome I, L'évaluation. Québec, Cégep de Limoilou, novembre 1979. 287 p.

La première partie du rapport du Comité d'évaluation pédagogique du Cégep de Limoilou fait état de certains travaux effectués en matière d'évaluation qui lui ont paru particulièrement significatifs. Dans un premier chapitre, le Comité rappelle que les cégeps ont constamment vécu sous le signe de l'évaluation mais que celle-ci n'a pas donné lieu à une action systématique avant la création de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. Dans un deuxième chapitre, le Comité amorce la formulation d'une problématique de l'évaluation par l'analyse des intentions que contiennent à cet égard le Livre blanc" et la "Loi sur le Conseil des collèges" et également la "Loi des collèges d'enseignement général et professionnel" telle qu'amendée en juin 1979. Dans un troisième chapitre, le Comité précise les questions auxquelles un plan d'évaluation doit s'efforcer de répondre. La deuxième partie du rapport s'emploie à définir l'enseignement collégial comme système et se livre à des considérations générales sur l'évaluation de ce système, dans les chapitres 4 et 5. La troisième et dernière partie du rapport est consacrée à l'évaluation institutionnelle proprement dite et fait état de deux expériences concrètes d'évaluation institutionnelle menées à Limoilou en 1978 et 1979.

UNIVERSITY OF ILLINOIS at Urbana-Champaign. Planning and Conducting Program Evaluations and Reviews in Higher Education. Champaign, Illinois, 1980, pagination multiple.

Distribution: University of Illinois at Urbana-Champaign, 725 South Wright St., Champaign, Illinois 61820.

Dossier de travail d'une réunion sur la planification et l'établissement de programmes d'évaluation dans les institutions d'enseignement post-secondaire, tenue à St.Petersburg, en Floride, du 13 au 15 janvier 1980. Voici les grands thèmes de la session et les sujets concomitants: l'évaluation de programmes: ses buts, ses perspectives et ses conséquences; les considérations principales dans le développement d'un système d'évaluation de programmes; les liens à faire entre la révision des programmes institutionnels et celle des programmes d'Etat; l'évaluation de l'évaluation: qu'en penser?, la détermination d'un besoin d'évaluation de programmes; l'organisation d'un processus d'évaluation de programmes; la comparaison d'une démarche d'auto-évaluation avec celle de groupes de tâche, celle des équipes de réviseurs externes et celle des révisions

administratives; la cueillette et l'interprétation de données provenant des étudiants et des anciens; la cueillette et l'interprétation de données provenant du corps professoral et des systèmes centralisés d'information; la communication pendant le processus d'évaluation et la transmission de résultats; l'évaluation de l'administrateur; le lien à faire entre l'évaluation de programmes et les procédés de planification et de budgétisation.

UNIVERSITY of the State of New York. Office of Self-Assessment for Colleges and Universities. A Handbook for Self-assessment for Colleges and Universities. Albany, New York, 1979, 120 p.

Voici un guide d'auto-évaluation institutionnelle à l'usage des collèges et des universités rédigé par le "Regents' Task Force on Self-Assessment for Colleges and Universities" de l'Etat de New York, à la suite d'un projet de recherche auquel ont été associées plusieurs institutions d'enseignement post-secondaire de cet Etat. Le guide propose les grandes lignes directrices d'un programme d'auto-évaluation tel qu'il a été appliqué dans quinze institutions. Les rapports d'évaluation de ces institutions sont présentés comme autant de modèles d'analyse institutionnelle. Le guide comprend également des articles sur la théorie de l'auto-évaluation institutionnelle et une bibliographie sélective sur l'auto-évaluation des collèges et des universités.

WENTLING, Tim L., comp. Locally-directed Evaluation. Urbana. University of Illinois, 1976, 2 vol.

En 1973, l'Université de l'Illinois mit sur pied un projet intitulé: "Locally-directed Evaluation". La direction du projet fut confiée à Tim L. Wentling. Le but du projet: aider les responsables locaux de l'évaluation dans leur tâche. Ces deux volumes contiennent, outre un cahier d'introduction, seize guides pour les responsables locaux de l'évaluation. Les seize cahiers décrivent, chacun, une activité que doit réaliser le responsable de l'évaluation. Chaque cahier est construit sur le même modèle: on présente d'abord la façon de procéder, puis on propose des textes qui pourront servir d'exemples, et on donne finalement le texte se rapportant à un film fixe conçu pour présenter et expliquer l'activité en question. Les suggestions données dans chaque cahier peuvent être adaptées par chaque responsable local de l'évaluation.

Les seize guides touchent à une série de thèmes, tels: le développement d'un système d'évaluation; la relance des étudiants; la relance des employeurs; l'évaluation de l'enseignement par les étudiants; l'évaluation du personnel; l'analyse des ressources communautaires; l'analyse coût/résultats; l'analyse des services aux étudiants, etc.

A noter que ces instruments ont été conçus surtout en fonction d'établissements qui dispensent un enseignement technique et professionnel.

WORTHEN, Blaine R. and James R. Sanders. Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing Company, 1973, 372 p.

Distribution: 4, Village Green S.E., Worthington, Ohio 43085.

"Cet ouvrage est une synthèse de la pensée de plusieurs chefs de file de l'évaluation, tant praticiens que théoriciens. Les auteurs poursuivaient deux grands objectifs: (1) rassembler en un seul volume les meilleurs éléments des écrits sur l'évaluation en éducation dont une bonne partie ne se trouvait que dans des documents épars; (2) identifier les trous laissés par ces écrits et les combler. Il en résulte un livre où l'on trouve à la fois les cadres conceptuels les plus prometteurs pour l'évaluation en éducation et une série de remarques sur ses applications pratiques". (Auteur).

LEXIQUE

Nous avons préparé un court lexique de termes et d'expressions utilisés dans notre rapport. Nous nous sommes surtout préoccupés de définir et de décrire des réalités qui devraient devenir familières dans le réseau collégial si l'évaluation s'institutionnalise comme le prescrit la Loi 24.

Il s'agit donc d'un lexique qui a un lien très étroit avec le contenu même de nos travaux: qu'entendons-nous par "évaluation institutionnelle", "institutionnalisation de l'évaluation", "politique institutionnelle d'évaluation", etc.? Pour le reste, c'est-à-dire pour l'ensemble des concepts qui peuvent être mis en cause lorsque l'on parle d'évaluation, on voudra bien consulter les ouvrages spécialisés. En langue française, on se référera en particulier à l'ouvrage de Gilbert de Landsheere: Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français. Paris, Presses Universitaires de France, 1979, VIII et 338 pages.

Le vocabulaire de l'éducation, publié sous la direction de Gaston Mialaret (Paris, Presses Universitaires de France, 1979, XXII et 457 pages auxquelles s'ajoute une bibliographie de 7 pages), est également un instrument de référence utile.

En langue anglaise, deux ouvrages ont retenu notre attention à cet égard:

- Scriven, Michael. Evaluation Thesaurus. Second Edition. California, Edgepress Inverness, 1980, IV et 149 pages.

- Anderson, Scarvia B. Samuel Ball, Richard T. Murphy & Associates. Encyclopedia of Educational Evaluation. Concepts and Techniques for Evaluating Education and Training Programs. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1975, XXV et 515 pages.

ACTIVITES OU SECTEURS D'ACTIVITES DE L'INSTITUTION

Ensemble d'action et d'aménagements fonctionnels à travers lesquels une institution accomplit sa mission et assume ses responsabilités: l'administration, l'enseignement, la gestion, l'évaluation du personnel, le développement des ressources humaines, l'accueil des étudiants, etc.

Dans une perspective d'évaluation institutionnelle, les activités ou secteurs d'activités peuvent être considérés comme une forme de découpage de la vie et du fonctionnement de l'institution.

APPROCHE D'EVALUATION

Expression qui peut prendre diverses significations dépendant des auteurs qui l'utilisent. Chez certains, "approche" et "modèle d'évaluation" apparaissent facilement interchangeables.

Dans notre rapport, une approche d'évaluation désigne généralement un angle d'attaque que l'on privilégie dans une entreprise d'évaluation et qui peut être commun à plusieurs modèles d'évaluation. Ainsi certains modèles proposent une approche centrée sur l'atteinte des objectifs, d'autres sur la prise de décision...

CHAMP D'INVESTIGATION

Construit théorique qui permet:

- de situer dans un ensemble plus vaste l'objet ou les objets spécifiques d'une entreprise d'évaluation;
- de décrire et de délimiter d'une façon générale le terrain ou les frontières d'une entreprise d'évaluation: jusqu'où iront l'analyse et l'évaluation;

avec quoi les objets d'évaluation se trouveront mis en relation.

Le champ d'investigation contient donc les objets d'évaluation. Il est en relation avec les buts et objectifs poursuivis à travers une entreprise d'évaluation. A chaque entreprise correspond un champ d'investigation. L'ampleur de ce champ d'investigation peut être variable d'une entreprise à l'autre: ce peut être l'ensemble de l'institution, un ou plusieurs secteurs d'activités, une ou plusieurs composantes, telle ou telle facette d'un secteur d'activité ou d'une composante...

COMPOSANTES DE L'INSTITUTION

Par composantes de l'institution, nous entendons les diverses unités administratives qu'on retrouve au sein de l'établissement: la commission pédagogique, les départements, les services pédagogiques, les services aux étudiants, etc.

L'expression peut aussi désigner les divers groupes qui font partie de l'institution: les étudiants, le corps professoral, les administrateurs, les cadres et gérants, les professionnels non enseignants, le personnel de soutien...

CRITERES D'EVALUATION

"Caractère, signe qui permet de distinguer une chose, une notion; de porter sur un objet un jugement d'appréciation. (...) Ce qui sert de base à un jugement". (Le Petit Robert).

Les critères d'évaluation remplissent une double fonction:

a) ils permettent de cerner les caractéristiques d'une réalité qu'on ne peut pas observer directement: e.g. à quels signes, à quels traits observables reconnaîtra-t-on le leadership d'une personne?

b) ils indiquent et annoncent ce sur quoi sera fondé le jugement dans une entreprise ou une opération d'évaluation: e.g. l'évaluation du personnel se fera à partir et en fonction des critères suivants...

Les critères d'évaluation sont en étroite relation avec les standards (cf. définition de ce terme).

DEMARCHE D'EVALUATION

L'expression "démarche d'évaluation" réfère à une manière de progresser, de cheminer dans le cadre d'une entreprise d'évaluation. Elle désigne la séquence ou l'agencement des opérations conduisant à porter un jugement sur la valeur d'une réalité.

DEMARCHE-TYPE

Dans nos travaux (cf. dernière partie du tome III: Démarches en évaluation) la démarche-type réunit et agence à l'intérieur d'un unique cheminement théorique divers éléments empruntés à l'un ou l'autre des modèles d'évaluation, éléments pouvant aider à planifier et à réaliser une entreprise d'évaluation institutionnelle.

ENTREPRISE D'EVALUATION

Processus à travers lequel on procède à l'évaluation d'un objet ou d'une réalité. Une entreprise d'évaluation se réalise suivant un cheminement et une méthodologie bien définis, à l'intérieur d'échéances planifiées et sous la responsabilité de personnes ou de groupes clairement identifiés.

Dans notre rapport, l'expression "entreprise d'évaluation" réfère parfois à des "opérations d'évaluation fonctionnelle" qui interviennent dans la vie courante et le fonctionnement normal d'une unité administrative, d'un programme, etc. et parfois à des "opérations d'évaluation institutionnelle" qui font partie explicitement d'un plan institutionnel d'évaluation que l'établissement s'est donné. Pour qu'une entreprise d'évaluation soit portée au plan institutionnel d'évaluation, il faut qu'elle ait été soumise — sous forme de projet — au comité du plan ou à la personne chargée de l'élaboration dudit plan. Sa mise en oeuvre aura reçu la sanction du Conseil d'administration.

EVALUATION

Processus systématique visant à formuler un jugement sur la valeur d'une réalité (un programme, une personne, un service), à l'aide de critères et de standards préalablement définis. Résultat de ce processus.

EVALUATION FORMATIVE

Evaluation qui intervient dans le cours du développement d'un programme, d'un projet, d'une personne, etc. Cette évaluation permet de faire le point sur ce développement, d'établir ce qui est acquis ou maîtrisé, de déceler des faiblesses ou des imperfections pour éventuellement apporter les corrections qui s'imposent ou suggérer des stratégies susceptibles d'assurer un plus grand succès du programme, du projet, de la personne, etc.

EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Dans notre rapport, l'évaluation institutionnelle c'est celle qui a pour objet l'institution (dans sa totalité ou dans l'une ou plusieurs de ses composantes ou activités), qui est prise en charge par l'institution et son personnel et se réalise à travers des entreprises figurant dans un plan institutionnel d'évaluation et régies par une politique institutionnelle d'évaluation.

EVALUATION SOMMATIVE

Evaluation qui prend l'allure d'un bilan: elle établit la valeur d'un programme, d'un service, d'un projet, d'une personne (e.g. l'étudiant) au terme d'un cycle complet d'activités. Les bulletins de notes des étudiants au terme d'une année ou d'une session sont de l'ordre de l'évaluation sommative. De même une entreprise qui déterminerait la valeur relative des différents programmes de formation aux plans de l'efficacité et de l'efficience constituerait un autre exemple d'évaluation sommative.

L'évaluation sommative est souvent mise en relation avec l'évaluation formative.

FORMES D'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Sous l'angle de l'emploi ou de l'extension, l'évaluation institutionnelle peut prendre deux grandes formes:

- la forme globale qui désigne les entreprises d'évaluation ayant l'ensemble de l'institution comme objet;

- la forme spécifique qui réfère aux entreprises d'évaluation ayant comme objet une partie seulement des activités et/ou des composantes de l'institution.

INSTITUTION

Synonyme d'établissement: e.g. un collège, une école, un hôpital. Dans notre rapport, le terme institution réfère à un établissement scolaire et plus spécifiquement à un collège.

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

Ensemble d'opérations et de documents à travers lesquels une institution indique quelle place elle fait à l'évaluation, quelle orientation elle lui donne, et ce que sont ses pratiques en la matière.

Dans notre rapport nous préconisons que l'institutionnalisation de l'évaluation se traduise à travers des politiques et des plans institutionnels d'évaluation relevant du Conseil d'administration de l'institution.

MODELE D'EVALUATION

Construction théorique permettant de procéder à l'évaluation d'une réalité selon une certaine manière: objectifs que l'évaluation doit poursuivre, objets à évaluer, processus et façons de mener l'évaluation. Le tome III de notre rapport, Démarches en évaluation présente plusieurs modèles d'évaluation.

OBJET D'EVALUATION

Ce sur quoi porte précisément l'entreprise d'évaluation. Ce que l'on veut évaluer ou ce sur quoi on a porté un jugement au terme d'une démarche d'évaluation. Une même entreprise peut comporter plusieurs objets d'évaluation: e.g. les objectifs d'un cours et le matériel didactique utilisé dans ce cours.

PLAN INSTITUTIONNEL D'EVALUATION

Document officiel et public qui fait état du mandat qu'une institution se donne en matière d'évaluation pour une période de temps déterminée: un an, trois ans, cinq ans. Ce plan est élaboré sous l'autorité du Conseil d'administration et sanctionné par lui. Il contient la liste des entreprises d'évaluation institutionnelle que l'on entend réaliser au cours de la période, le nom des responsables ou maîtres d'oeuvre de ces entreprises, un calendrier des diverses échéances.

Le plan est sous l'égide de la politique institutionnelle d'évaluation. Sa mise en oeuvre exige généralement un budget spécifique.

POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'EVALUATION

Elaborée sous l'autorité du Conseil d'administration de l'institution, la politique institutionnelle d'évaluation traduit la philosophie et l'orientation de l'institution en matière d'évaluation. Elle indique aussi les frontières de l'action souhaitable ou prescrite. Elle fournit un cadre et un guide pour les décisions et activités des personnes ou groupes associés directement ou indirectement à l'évaluation institutionnelle. La politique est sanctionnée par le Conseil d'administration. Elle est officielle et publique.

On trouvera un énoncé des principales caractéristiques d'une politique institutionnelle d'évaluation dans le quatrième tome de notre rapport: Faire de l'évaluation institutionnelle.

POLITIQUE SECTORIELLE D'EVALUATION

La politique sectorielle d'évaluation rend compte des particularités de la politique générale (politique institutionnelle) dans certains secteurs d'activités ou dans certaines composantes du collège. Ainsi greffées à la politique générale, on pourra avoir une politique concernant l'évaluation des étudiants, une autre touchant l'évaluation du personnel, une troisième consacrée à l'évaluation des programmes, une quatrième traitant de l'évaluation des services, etc. Le nombre et les objets de ces politiques sectorielles peuvent être variables d'un établissement à l'autre.

PRATIQUES D'EVALUATION FONCTIONNELLE

Activités et entreprises d'évaluation qui font partie de la vie courante et du fonctionnement normal de toute unité administrative, de tout projet, de tout programme ou de toute action. Les responsables ne chargent d'évaluer tout ou partie de l'unité, du projet, du programme ou de l'action en question. Ces pratiques peuvent être plus ou moins formelles, plus ou moins complexes mais elles ne font pas partie du plan institutionnel d'évaluation et n'ont donc pas le caractère officiel et public des entreprises d'évaluation proprement institutionnelle.

Cependant une institution pourrait décider d'évaluer la qualité de ces pratiques d'évaluation fonctionnelle et en faire un des objets de son plan institutionnel d'évaluation.

PRATIQUES D'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Activités et entreprises qui ont été explicitement menées sous l'égide d'une politique institutionnelle d'évaluation et ont fait partie d'un plan institutionnel d'évaluation. Ces activités et entreprises témoignent de façon visible et concrète de l'engagement et des réalisations de l'institution en matière d'évaluation proprement institutionnelle. Elles sont un reflet et la traduction du vécu d'une institution en matière d'évaluation institutionnelle. Au-delà des intentions et des projets, elles indiquent ce qui a pu être fait dans le passé et ce qui se fait dans le présent.

PROJET D'ENTREPRISE D'EVALUATION

Document dans lequel on expose les raisons qui commanderaient que l'on évalue tel secteur d'activité ou telle composante de l'institution, quels seraient les objets spécifiques à évaluer, quelle pourrait être la démarche, quels pourraient être les maîtres d'oeuvre et les échéances. Un projet d'entreprise d'évaluation est soumis au comité du plan ou à la personne responsable de l'élaboration du plan institutionnel d'évaluation. Le document doit comporter les principaux éléments d'information dont ce comité ou cette personne aura besoin pour situer le projet par rapport à d'autres qui sont présentés en même temps par d'autres instances et pour déterminer le moment le plus approprié de sa mise en oeuvre.

Le projet cesse d'être un projet et devient une entreprise d'évaluation lorsqu'il fait partie officiellement du plan institutionnel d'évaluation.

STANDARDS

Degré ou niveau d'exigence ou d'excellence considéré comme souhaitable ou comme acceptable dans le rendement ou le fonctionnement d'une personne, d'un programme, d'une unité administrative, etc. Un standard peut référer à quelque chose de quantitatif (e.g. la note de passage pour un cours de mathématiques sera de 50%) ou à quelque chose de qualitatif (e.g. tel modèle d'équipement scolaire servira de standard pour juger de la qualité de l'équipement effectivement disponible dans l'institution).

Le choix de standards comporte toujours une part d'arbitraire. Cependant par convention, on décide que ce sont ces standards qui serviront à l'évaluation: e.g. l'étudiant qui a moins de 50% dans son cours de mathématiques a échoué et il doit le reprendre s'il veut être admis à tel autre cours; ou: "par rapport à l'équipement scolaire considéré comme standard, notre équipement est déficient sur tel et tel point..."

Un standard marque donc la frontière entre l'acceptable et le non acceptable, entre le désirable et le non désirable. Si un standard n'est pas atteint ou pas respecté une action doit normalement s'en suivre. Il faudra soit prendre des dispositions pour qu'il le soit, soit modifier le standard si celui-ci apparaît irréaliste, désuet ou déficient.

Standards et critères d'évaluation ont d'évidentes relations entre eux:

- les standards retenus peuvent suggérer des critères d'évaluation;

- les standards indiquent le degré ou niveau d'exigence ou d'excellence par rapport aux critères servant à l'évaluation: e.g. sera considéré comme excellent le rendement d'une personne qui a obtenu telle appréciation ou a présenté telle caractéristique pour 8 des 10 critères choisis pour l'évaluer.

SIGLES

A.A.H.E.	American Association for Higher Education
A.E.R.A.	American Educational Research Association
A.P.I.	Aide pédagogique individuelle
A.P.P.	Aide pédagogique aux professeurs
A.S.O.P.E.	Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants
A.V.	Audiovisuel
B.E.I.	Bureau d'éducation international
C.A.	Conseil d'administration
C.A.A.T.	College of Applied Arts and Technology
C.A.D.R.E.	Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
C.A.P.R.I.	College And Program Review Instruments
C.E.	Conseil exécutif
C.E.A.	Coordonnateur de l'éducation aux adultes
C.E.R.I.	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
C.I.S.E.P.	Conseillers d'information scolaire et professionnelle

C.O.	Conseillers d'orientation
C.P.	Commission pédagogique
C.P.E.C.	Certificat de perfectionnement pour les enseignants du niveau collégial
C.R.E.	Conseillers de recherche et expérimentation
C.S.N.	Centrale des syndicats nationaux
D.E.A.	Directeur de l'éducation des adultes
D.E.C.	Diplôme d'enseignement collégial
D.G.	Direction générale
D.G.E.C.	Direction générale de l'enseignement collégial
D.O.	Développement organisationnel
D.P.O.	Direction par objectifs
D.S.P.	Directeur des services pédagogiques
E.P.I.	Maison d'édition
E.R.I.C.	Educational Ressources Information Centre
F.N.E.Q.	Fédération Nationale des Enseignants du Québec
G.P.O.	Gestion par objectifs
I.F.G.	Institut de formation par le groupe
I.P.R.	Identification — Programmation — Réalisation (questionnaire)
M.E.Q.	Ministère de l'Education du Québec
O.C.D.E.	Organisation de coopération et de développement économique
P.E.E.P.	Participation étudiante à l'évaluation des professeurs
PER.FOR.MA.	Perfectionnement et formation des maîtres de niveau collégial (programme)
P.E.R.P.E.	Perceptions étudiantes de la relation professeurs-étudiants

P.E.R.T.	Program Evaluation and Review Technique
P.N.E.	Personnel non-enseignant
P.P.B.E.	Planification, programmation, budgétisation, évaluation
P.P.B.S.	Planning, Programming, Budgeting, System
PRO.S.I.P.	Programme de subvention à l'innovation pédagogique
PRO.SU.R.E.	Programme de subvention de recherche et expérimentation
P.U.F.	Presses universitaires de France
P.U.L.	Presses de l'Université Laval
R.D.D.	Recherche, développement et diffusion
R.I.E.F.E.C.	Recherche, inventaire sur l'enseignement du français écrit au collégial
S.A.E.	Service aux étudiants
SE.RE.MA.FI.	Service des ressources matérielles et financières
S.G.P.O.E.	Service général des personnels des organismes d'enseignement
S.I.C.	Système d'information sur les clientèles
S.I.C.C.	Système d'information des clientèles du collégial
S.P.O.C.	Système d'information sur les personnels des organismes collégiaux
S.R.A.M.	Service régional d'admission du Montréal Métropolitain
U.R.S.S.	Union des républiques socialistes soviétiques
U.S.H.E.R.	Uniting Science and Humaness for Educational Redesign